DOCUMENT RESUME

ED 393 318 FL 023 656

TITLE	Centre de Ressources (Resource Centers).
INSTITUTION	Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues, Nancy (France).
REPORT NO	ISSN-FR-0077-2712
PUB DATE	95
NOTE	214p.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	French; English
JOURNAL CIT	Melanges Pedagogiques; n22 1995
EDRS PRICE	MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Business Education; English for Special Purposes; English Instruction; Foreign Countries; French; Higher Education; *Independent Study; *Individual Development; *Learning Centers (Classroom); *Learning Resources Centers; Programmed Instructional Materials; Resource Materials; *Second Language Learning; *Self Directed Groups
IDENTIFIERS	France; Hong Kong; Norway

ABSTRACT

This special issue consists of a collection of articles focusing on the subject of resource centers and their impact on self-directed second language learning, including their location, installation, function, intervention, and teaching materials. Articles are in English or French; French articles have an English abstract, and English articles have a French abstract. French articles included are: "Teaching Students "To Learn: Lessons from One Experience" (Marie-Jose Gremmo); "To Counsel Is Not To Teach: The Role of the Counselor in Counseling Sessions" (Marie-Jose Gremmo); "Developing the Counselor" (Sophie Bailly); "What Materials Do Resource Centers Need?" (Emmanuelle Carette and Henri Holec); "Cataloging, Indexing, and Filing of Materials in Language Resource Centers" (Sam Michel Cembalo); "Organizing the Learner To Learn in an Industrial Environment: The Resource Center of E Corporation" (Danielle Abe); and "Self-Directed Learning and Higher Education Teaching: A College-Level Resource Center" (Turid Trebbi). English articles include: "Notes on the Design of Self-Access Systems" (Philip Riley); "A Mobile Resources Centre and Some Trials, Errors, and Improvements in Learner Training" (Harvey Moulden); and "Student Variability and the Language Resource Centre: A Case Study" (Richard Duda). (Contains 70 references.) (NAV)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 393 318

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

n° 22

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

H. Holec

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

SPECIAL
Centre de Ressources

FLU 36950

CRAPEL

BEST COPY AVAILABLE

MELANGES

CENTRE DE RECHERCHES ET D'APPLICATIONS PEDAGOGIQUES EN LANGUES

n° 22

CRAPEL

UNIVERSITE NANCY 2

AVANT-PROPOS p. 3

PERLES p. 5

M-J. GREMMO
Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience. p. 9

M-J. GREMMO
Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. p. 33

S. BAILLY
La formation de conseiller. p. 63

E. CARETTE et H. HOLEC
Quels matériels pour les centres de ressources ? p. 85

S. M. CEMBALO
Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues. p. 95

P. RILEY
Notes on the design of self-access systems. p. 105

H. MOULDEN
A mobile resources centre and some trials, errors and improvements in learner training. p. 123

D.ABE
Organiser l'apprendre à apprendre en milieu industriel : le centre de ressources de l'entreprise E. p. 137

T. TREBBI
Apprentissage auto-dirigé et enseignement secondaire : un centre de ressources au collège. p. 169

R. DUDA
Student variability and the language resource centre : a case study. p. 193

BIBLIOGRAPHIE p. 203

L'ensemble des contributions rassemblées dans ce volume des Mélanges Pédagogiques traite d'un même thème, celui des ***centres de ressources****. Ce fil conducteur en assure la cohérence éditoriale, formelle. Mais la cohérence des mises au clair présentées, le principe qui en unifie la diversité des propos, est la perspective pédagogique commune qui les sous-tend, celle de l'****autodirection de l'apprentissage****. Toutes apportent une réponse aux questions : dans quelle mesure et à quelles conditions un centre de ressources peut-il jouer quel(s) rôle(s) dans un apprentissage autodirigé ?*

Trois brèves définitions permettront de replacer les points de fuite principaux de cette perspective.

Apprentissage autodirigé

Aussi nommé autoapprentissage, c'est un apprentissage dans lequel toutes les prises de décision menant à la définition d'un programme et à sa mise en oeuvre sont de la responsabilité de l'apprenant lui-même.

Les choix qu'impliquent ces décisions concernent les objectifs d'acquisition à atteindre (QUOI apprendre), les moyens qui seront mobilisés et les modalités de leur utilisation (COMMENT apprendre), l'appréciation des résultats atteints (EVALUATION) et la gestion de l'apprentissage dans le temps (PROGRESSION). C'est l'apprenant qui fait ces choix, seul ou avec d'autres apprenants (décision individuelle ou collective). Quant à leur préparation - toute décision présuppose l'élucidation des termes du choix à opérer - elle est conduite par l'apprenant avec ou sans recours à une aide extérieure. Un apprentissage autodirigé n'est pas un apprentissage par enseignement non présenciel (à distance, ou programmé ...).

Un tel apprentissage ne peut être réalisé par un apprenant que si, d'une part, il a acquis la capacité de le faire (ce n'est pas une capacité innée), et si, d'autre part, il dispose de ressources appropriées pour le faire.

Capacité d'apprendre en autodirection

C'est l'ensemble des savoirs et des savoir-faire qui permettent de prendre en charge son apprentissage, avec ou sans aide extérieure.

Les savoirs constitutifs de cette capacité sont, d'une part, les représentations sur la langue et son fonctionnement dans lesquelles sont puisées les notions (les descripteurs) auxquelles il faut faire appel pour définir les objectifs d'un apprentissage et, en partie, son évaluation (quoi évaluer). Ce sont, d'autre part, les représentations de l'apprentissage (ce que c'est qu'apprendre et ce qu'il faut faire pour apprendre) exploitées pour déterminer la méthodologie d'un programme d'apprentissage et, en partie, pour évaluer les résultats obtenus (comment évaluer).

Les savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre sont des habiletés : habiletés à définir un objectif, à sélectionner des moyens, à évaluer des acquis. L'exercice de ces savoir-faire consiste à mettre en oeuvre les procédures et les opérations d'actualisation, d'exploitation pratique des savoirs langagiers et d'apprentissage.

Apprendre à apprendre

C'est acquérir, par une formation appropriée, les savoirs et savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre. Cette acquisition concerne donc les domaines de la culture langagière, de la culture d'apprentissage et de l'expertise méthodologique.

L'acquisition de la capacité d'apprendre, comme toutes les acquisitions, n'est pas réalisée une fois pour toutes; elle exige entretien et perfectionnement. Dans ces conditions, toute formation à l'apprendre doit être relayée par des ressources spécifiques de soutien, de suivi. De telles ressources pour apprendre à apprendre doivent également faire partie des moyens mis à la disposition de l'apprenant qui apprend en autodirection. Elles comportent des ressources humaines, en particulier des intervenants-conseillers, et des ressources matérielles.

En conclusion, les centres de ressources dont il est question dans chacun des articles de ce recueil sont envisagés en tant que lieux, installations, fonctionnements, intervenants et matériels pédagogiques mis à la disposition d'utilisateurs engagés dans un apprentissage autodirigé. C'est cette orientation commune qui fait l'unicité du thème abordé sous la pluralité des aspects traités.

Henri HOLEC
Directeur du C.R.A.P.E.L.

A TRAVERS LES COPIES DECHAINEES

(Florilège extrait de copies d'examen et de rapports d'étudiants entre 1961 et 1985)

- **C Q F D**

L'apparition de l'oral est plus récent (sic) que l'apparition de l'écriture. Les langues sont parlées depuis des siecles, voir (sic) des milliers d'années. Il vaut donc mieux d'abord parler une langue que de savoir l'écrire.

- **Fautes en stock**

Au cours du repérage, on observe et on stoque (sic) les informations.

Dans le structuralisme, la structure est un moule qui permet des opérations de comptage (sic).

La répétition est le véritable à-tout (sic) du behaviorisme.

- **Cours de licence**

L'expérience a eu lieu en toute autonomie dans ma chambre universitaire, où j'organisais moi-même les séances.

Pour mener à bien l'objectif fixé, j'ai dû adopter de nouvelles positions.

L'enseignement aurait gagné à être plus condensé et moins dissolu.

- **Un point c'est tout**

Les regles de ponctuation ne sont pas les mêmes quand on lit que quand on parle.

- **Anthropophago-Pédagogie**

On demande aux apprenants d'inviter à manger des personnes dans des situations différentes.

- **Objectif d'apprentissage pour Petit Poucet**

S'ils se perdent en forêt, ... qu'ils soient capables de se servir d'un annuaire afin de contacter l'auberge, la police ...

- **Approche oto-linguale?**

L'italien est une langue faite pour l'oreille.

- **Ne succombez pas à la tentation**

Les apprenants doivent essayer de ne pas apprendre par coeur toutes les règles grammaticales, qui sont d'ailleurs innombrables en allemand.

- **Les langues qui parlent**

C'est la première fois que j'utilise ma langue hispanophone, avant appris à l'école seulement des langues germanophones (allemand) et anglophones (anglais).

- **Noble incertitude des langues et confusion des sentiments**

Le professeur cherche à reproduire la confusion, théorie naturelle de la langue: il faut savoir apprendre (sic) à vivre avec des incertitudes.

- **Vérités à propos de la compréhension**

On fait la compréhension écrite relève du code écrit. La primauté de l'écrit va être essentiellement mise en avant.

Un savoir faire nécessaire à la compréhension de ce texte est la lecture.

Dans l'exercice de compréhension qui nous est proposé on peut affirmer que la compréhension va être étroitement liée, et conditionnée à la lecture du texte.

(Par ailleurs, à l'écoute d'un bulletin d'informations à la radio, l'écrit est fort importante puisqu'il s'agit d'un phénomène de compréhension orale. L'audition joue un rôle primordial puisqu'il n'y a pas de support écrit.)

- **Un repas sans fromage? Un baiser sans moustache?**

Apprendre une langue sans manger (sic) son parfum culturel revient à dissocier l'huile du vinaigre, le cavalier de son cheval.

- **Du verbe « enrichier »?**

(Cette pratique) *enrichie l'enseignement.*

- **Supposons que les rhinoctones parlent du nez. Que sont alors les otoctones?**

- **D'un hemisphère à l'autre**

La dictée fait travailler le cerveau. En effet, l'écrit et l'oral ne se situent pas dans la même partie de celui-ci.

- **Culture grammaticale et tourisme lexical**

Pour la préparation d'un voyage scolaire à l'étranger, l'apprentissage sera différent dans le cadre d'un voyage culturel où des enfants auront besoin d'un maximum de données grammaticales, ou dans le cadre d'un voyage touristique pour lequel il leur faudra des données lexicales.

- **La langue française est décidément recalcitrante**

Le groupe (des élèves) a senti une recalcitrance à la méthode.

- **La lecture par le chapelet**

L'utilité de la lecture comme moyen pratique de la compréhension écrite est évidente.

• **Elle aime les coups**

L'intonation (de l'allemand) faisait ressortir une certaine rudesse car les syllabes commençaient toujours par un coup de glotte. Cet aspect de la langue m'a beaucoup motivée et avait pour moi un aspect ludique.

• **Je dirais même plus!**

Dans ce cas précis de la rédaction d'une lettre de demande de renseignements, l'expression écrite est cette fois importante, mais plus encore la façon de rédiger cette lettre.

• **Ecrit et oral**

Il existe une différence fondamentale entre l'écrit et l'oral, car on n'entend pas les sons de la même façon à l'écrit et à l'oral. (D'ailleurs) *l'orthographe est assez différente à l'oral et à l'écrit. Dans la méthodologie structuro-globale-audio-visuelle, les dictées ont pour but de montrer à l'élève qu'il est impossible d'écrire comme on parle.* (Mais) *l'inconvénient des dictées est qu'elles ne permettent pas de travailler l'expression orale.*

• **Comment qu'ils causent !**

Les méthodes donnent trop souvent la priorité à l'oral. l'apprenant découvre l'écrit trop tard, et de nombreuses fautes sont faites à cause qu'il écrit comme il parle.

• **Moins on lit plus vite et plus on parle moins rapidement**

C'est un avantage de commencer l'apprentissage par l'oral pour éviter de prononcer les mots comme on les lit en effectuant le contraire.

• **Au royaume des sourds, les aveugles sont rois**

C'est avec les oreilles que l'on apprend une langue vivante. Nul n'entendra jamais avec ses yeux.

• **La question est close**

Un questionnaire fermé se présente sous la forme de questions fermées.

• **L'abbé Grégoire, un dictateur**

La langue des signes a été inventée par l'abbé Grégoire. Les sourds qui voulaient utiliser cette langue étaient obligés de l'apprendre pour pouvoir communiquer.

• **Questions à la créole**

En créole, les phrases interrogatives sont marquées par l'intonation et le signe « ? »

- **C'est ainsi que les langues s'impriment dans les esprits**

Plus l'élément grammatical est répété, plus on l'acquiert, mieux il s'encre.

- **L'utilité des enseignants**

Les grammaires ne regroupent pas toutes les erreurs que les étrangers peuvent faire quand ils apprennent le français. C'est pour cela qu'il y a des enseignants.

- **Thérapeutique de choc**

Si un groupe d'apprenants fait une erreur sur un point de grammaire, on peut tout d'abord tenter l'approche structurale, c'est à dire les assommer à coups d'exercices structuraux.

- **Le portugais, le rhume et le chewing gum**

Ceux qui sont enrhumés sont avantagés pour prononcer les mots portugais qui ont souvent recours aux nasales; (...) à l'inverse, certaines habitudes des apprenants entravent l'apprentissage de cette phase, comme la pratique du chewing-gum qui nuit à la prononciation car il empêche la langue d'être bien dégagée.

- **Et inversement**

Le pronom se place avant le verbe sauf lorsqu'il se place après.

- **De bonnes bases**

Disons que le fondement est jeté.

- **Le savoir c'est bien, mais le faire c'est mieux!**

Pourquoi ne pourrait-on pas apprendre des savoir faire sans savoir comment faire?

Mélanges CRAPEL n° 22

FORMER LES APPRENANTS A APPRENDRE : LES LEÇONS D'UNE EXPERIENCE

Marie-José GREMMO

Abstract

Training learners to develop their learning competence is vital to the success of resource centres. This training is often done through counselling sessions while learners are learning a language, but the development of large resource centres dealing with several foreign languages, means devising forms of learner training which are not specific to particular languages. This article discusses the feasibility of such learner training sessions : it analyses their potential contents and pedagogical structure. An experimental learning-to learn session, offered in the framework of an in-service course for an large French firm, is then presented and analysed.

Est-il possible de mettre en place et de définir les contenus d'une formation à l'Apprendre à Apprendre *séparée* d'une situation d'apprentissage de langue ? La recherche de réponses à cette question est importante. A l'heure actuelle, on assiste à la mise en place de nombreux centres de ressources, espaces-langues ou autres médiathèques de langues, parce qu'on y voit, à juste titre, un moyen dynamique et souple de répondre à des demandes de formation en langues qui se font de plus en plus variées. Cette variété des demandes tient notamment à la variété des langues demandées : la multiplicité des contacts internationaux multiplie le nombre de langues étrangères avec lesquelles un individu peut entrer en contact. Dans le monde universitaire, par exemple, les programmes d'échange, comme Erasmus ou Lingua, font se rencontrer des étudiants très différents. Ainsi, dans le cadre de la Maîtrise de Français Langue Etrangère de l'Université Nancy 2, nous disposons de 4 bourses pour des séjours en Norvège et de 7 bourses pour le Portugal. Dans chacune des institutions hôtes, les cours seront donnés en français, mais nos étudiants nancéiens auront à vivre leur vie quotidienne dans un environnement qui ne sera pas nécessairement francophone. Ils demandent donc une formation dans ces langues. De même, notre université a affaire à des arrivées régulières mais dispersées d'étudiants étrangers dont les compétences en français ne sont pas toujours suffisantes pour une adaptation rapide à leur environnement français : ces étudiants aussi réclament des possibilités de travailler leur français.

De plus en plus, les centres de ressources sont donc conçus comme des centres multilingues, où le lieu de travail et l'équipement mis à disposition servent à des apprenants pour apprendre des langues différentes.

Les futurs utilisateurs de ces centres de ressources ne sont pas tous des apprenants compétents. L'une des tâches incontournables que doivent assurer les concepteurs ou les responsables de tels centres de ressources multilingues est donc de former les apprenants à utiliser pleinement les ressources mises à leur disposition. Ainsi, il apparaît à la fois de plus en plus nécessaire et de plus en plus judicieux de concevoir des formations qui ne fassent pas référence à une langue étrangère précise. C'est ce sur quoi nous réfléchissons au CRAPEL depuis quelques années.

L'article qui suit sera composé de deux parties. Dans la première, nous décrirons notre conception d'une formation à l'utilisation d'un centre de ressources. Dans la seconde partie, nous relaterons une expérience de formation qui a eu lieu pour un centre de ressources multilingues d'une grande entreprise française. La relation de cette expérience nous permettra de tirer quelques conclusions quant au contenu et à l'organisation d'une telle formation, et à la conception de la structure de soutien proposée par un centre de ressources.

I - FORMER A APPRENDRE

1. Centres de ressources et autodirection

Former les apprenants à utiliser un centre de ressources est nécessairement, pour nous, les former à prendre en charge leur apprentissage de langues : les centres de ressources, quoi qu'on en pense, ne reproduisent pas les conditions d'un enseignement. En effet, le centre de ressources met l'apprenant en face à face direct avec les ressources. Ce moment a toujours lieu : même si tout le reste a été déterminé en dehors de lui, l'apprenant se retrouve toujours, à un moment donné, seul face à sa machine, seul face au document. Il y a là "prise de contrôle" par l'apprenant, et début d'autodirection. Il faut donc s'assurer que cette prise de contrôle soit la plus efficace possible, c'est-à-dire que l'apprenant ait, le plus tôt possible et le plus largement possible, la responsabilité de son apprentissage. La mise en place d'un centre de ressources implique donc la mise en place d'une structure d'apprentissage en autodirection.

Le concept d'apprentissage auto-dirigé implique que l'apprenant sache organiser son cheminement d'apprentissage. Ainsi, l'apprenant doit savoir prendre toutes les décisions nécessaires à un apprentissage réussi : définir des objectifs, choisir des contenus et des supports, choisir des techniques de travail, gérer le déroulement de son travail (notamment en termes de temps, horaires et durée) et aussi évaluer son apprentissage, à la fois en termes des éléments langagiers acquis (les objectifs ont-ils été réalisés ?) et des procédures utilisées (comment ces objectifs ont-ils été réalisés ?)[1] Mais les apprenants réels que nos institutions

[1] Cf. Holec (1980).

rencontrent ne savent pas toujours mettre en place un apprentissage autodirigé, leur compétence d'apprentissage n'est pas complète : ils doivent **apprendre à apprendre**. La mise en place d'un centre de ressources doit donc aussi nécessairement prévoir la mise en place d'une structure de soutien qui aide l'apprenant à s'autodiriger de manière efficace. Ces structures de soutien peuvent être organisées pour apporter de l'aide à l'apprenant *au cours* de son parcours d'apprentissage en langues[2]. On peut également envisager de mettre en place une structure qui intervienne avant le moment d'apprentissage en langue, c'est-à-dire une formation à l'apprendre à apprendre *séparée* d'un moment d'apprentissage spécifique et d'une langue étrangère spécifique. C'est ce que vise à faire la formation que nous relatons dans la deuxième partie.

2. Apprendre à apprendre

Définir, déterminer, choisir, gérer, évaluer : l'apprentissage d'une langue étrangère est une succession de prises de décisions. Comme pour toute situation de prise de décision, les décisions qui relèvent de l'apprentissage se prennent selon des critères qui permettent d'analyser la situation, de peser les solutions possibles, d'en sélectionner certaines et de les mettre en oeuvre. Un apprenant en langues compétent est donc un apprenant qui possède des critères de décision qui lui permettent de mettre en oeuvre un apprentissage efficace. Ces critères de décision doivent être **pertinents et cohérents**. **Pertinence** par rapport aux domaines concernés, qui sont l'apprentissage d'une langue étrangère, la langue étrangère elle-même, la méthodologie d'apprentissage. **Cohérence** des critères à travers les différentes étapes : les critères utilisés pour le choix des documents ne doivent pas contredire les critères utilisés pour la définition des objectifs ; les critères utilisés pour le choix du rythme doivent correspondre aux types d'activités choisies, par exemple.

Apprendre à apprendre une langue étrangère, c'est développer ses savoirs et ses savoir-faire dans tout ce qui touche l'apprentissage de langue. Certains savoirs sont relativement théoriques, comme la notion de correction linguistique ; certains savoir-faire sont très pratiques, comme de savoir manipuler efficacement un

[2] Cf. dans ce même numéro, M.J. Gremmo, "Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil".

magnétoscope. Nous ne redéfinirons pas ici plus précisément quels sont ces savoirs et savoir-faire[3] : les savoirs concernent le domaine du langage (en fait, tout ce qui permet de répondre à la question "qu'est-ce qu'une langue ?"), et celui de l'apprentissage ("qu'est-ce qu'apprendre une langue ?"). Les savoir-faire portent sur les types d'activités et leurs modes de réalisation, les types de documents et leurs utilisations pour un apprentissage de langue.

La formation des apprenants dans les domaines de savoirs comportera deux dimensions : l'apport de connaissances plus adéquates (on peut ainsi citer la différentiation oral/écrit) et les conséquences que ces connaissances ont dans l'établissement d'un programme d'apprentissage (à quoi servent les exercices structuraux par exemple). On peut dire que ces connaissances spécifiques concernent certains concepts développés par les sciences du langage et la psychologie de l'apprentissage, puisque les savoirs visés s'appuient fortement sur ces domaines. Pour les savoir-faire, il s'agira d'augmenter la quantité et la qualité des techniques méthodologiques dont les apprenants disposent. La formation Apprendre à apprendre se fait dans une optique très précise, celle de permettre à l'apprenant de se prendre en charge : on ne cherche donc pas à former des spécialistes de sociolinguistique ou de neuropsychologie, ni des *enseignants* de langues, mais des *apprenants efficaces*.

3. Les représentations

Aider l'apprenant à développer ses connaissances, c'est, en fait, l'aider à objectiver, puis dépasser les représentations qu'il se fait de l'apprentissage de langue. En effet, aucun apprenant n'est "une terre vierge" quand il entame un apprentissage de langue (même dans une structure d'enseignement). Tous les apprenants ont des idées plus ou moins exactes sur le langage en général, sur leur langue maternelle et les autres langues, qu'ils les aient apprises ou non. Ces idées tiennent souvent du stéréotype : l'anglais est la langue qui sert partout, l'allemand est difficile, le français est une langue pour les filles, le japonais fait tout à l'envers, etc. La façon dont les apprenants se représentent le langage en général a aussi son importance : la langue correcte est la langue qu'on écrit, on ne peut vraiment bien exprimer ce qu'on pense que dans sa langue

[3] Cf. H. Holec (1994).

maternelle, etc. Ces représentations constituent ce que nous appelons la **culture langagière** de l'apprenant. Parallèlement, chaque apprenant a également une **culture d'apprentissage**, qui concerne toutes les représentations qu'il a sur l'apprentissage de langues, comme par exemple, de penser qu'on apprend en imitant, ou qu'il faut beaucoup mémoriser pour apprendre.

Chaque apprenant a constitué ces cultures par trois types d'apports :

- son passé éducatif : la façon dont on lui a enseigné sa langue maternelle et dont on lui a enseigné des langues étrangères a nécessairement une grande influence sur sa vision du monde langagier. Ainsi, il n'est pas surprenant que des Français d'âge adulte pensent que seule la langue écrite est correcte, puisque l'enseignement qu'ils ont suivi portait essentiellement sur l'acquisition du code écrit[1]

- l'"air du temps" : c'est-à-dire la vision de la société dans laquelle il vit, ce qu'il peut retirer des publicités, de prises de position socio-économiques ou autres. Ainsi, des slogans publicitaires comme "Apprenez l'anglais sans effort dans votre fauteuil" laissent des traces dans les représentations des non-spécialistes. Lorsque la société accorde une valeur positive au développement d'échanges internationaux (comme c'est le cas actuellement en France), cela aussi a des répercussions dans la culture langagière des gens.

- son expérience personnelle : les contacts qu'il a eus avec des interlocuteurs étrangers, l'importance personnelle que l'apprenant (ou son milieu familial) donne aux langues, jouent un rôle non négligeable.

Ces trois types d'apports se confondent dans la construction des cultures langagière et d'apprentissage. Mais pour la mise en place d'une formation Apprendre à apprendre, il est important de connaître les caractéristiques les plus évidentes de ces trois points d'ancrage. En effet, cela permettra de prévoir, dans une certaine mesure, certaines des représentations que l'on peut attendre des apprenants.

---

[1] Cf. M.J. Gremmo (1981), pour un aperçu de l'influence qu'a, pour des Français, la façon dont le français est enseigné à l'école.

Former à apprendre signifie permettre à l'apprenant de faire évoluer ses représentations vers des savoirs à la fois plus objectifs et plus précis : l'apprenant y acquiert des connaissances "scientifiques". L'évolution de représentations est un processus qui peut se révéler long et difficile, notamment parce que l'apprenant n'a pas toujours conscience des critères sur lesquels il fonctionne réellement, ou parce qu'il y a parfois aussi manque de cohérence entre ce qu'il fait et ce qu'il pense penser.

4. Les savoir-faire méthodologiques

Ce sont des éléments beaucoup plus facilement visibles et objectivables : les apprenants savent ou ne savent pas manipuler des équipements, réaliser les exercices, etc. Cependant, là aussi, ces savoir-faire sont influencés par les représentations de l'apprenant. Ainsi, si l'apprenant pense qu'on ne peut pas apprendre en s'amusant, il va plus ou moins inconsciemment rejeter tout ce qui pour lui ressemble à un jeu : il pourra ainsi être réticent à utiliser la vidéo, qui est pour lui une activité de loisir.

Développer chez les apprenants des savoir-faire méthodologiques implique qu'ils puissent les expérimenter, en tenant compte de leurs conditions d'utilisation, mais aussi qu'ils connaissent les raisons de leur efficacité : l'évolution est donc là aussi liée à l'évolution des savoirs.

Les techniques présentées à l'apprenant doivent pouvoir s'ancrer sur des connaissances pertinentes, sinon l'apprenant les abandonnera très vite.

5. Enseigner à apprendre

Le terme Apprendre à apprendre recouvre en fait un nouveau domaine de connaissances théoriques et pratiques, que les apprenants doivent acquérir. Comment cette acquisition peut-elle se faire ? Les premières propositions de développement des capacités d'apprentissage des apprenants ont été faites dans le cadre de systèmes en auto-direction : l'apprenant apprend à apprendre en

apprenant une langue donnée[5] Cela se fait donc dans une certaine mesure en auto-direction. Mais puisqu'on définit un nouveau domaine de connaissances à transférer, on peut également envisager de réaliser ce transfert dans une structure d'enseignement : on peut donc enseigner à apprendre. Si centres de ressources et autodirection sont intimement liés, il n'est pas nécessaire que le développement des capacités d'apprentissage de l'apprenant se fasse uniquement dans un processus auto-dirigé. Une structure d'enseignement présente des aspects qui peuvent être mis à profit : on peut ainsi envisager de sensibiliser rapidement des groupes d'apprenants aux principaux points concernés.

II - L'EXPERIENCE RENAULT

1. Le cadre de l'expérience

a) la demande

La demande de Renault se situe en 1991. A cette époque, la firme automobile française Renault doit faire face à une continuelle demande de formation en langues de la part de son personnel. Son département Langues voit dans les centres de ressources une réponse possible à cette demande, et a choisi deux lignes directrices pour sa politique en langues :

- implantation de centres de ressources dans les différents sites Renault (en Avril 91, un centre de ressources existait au siège social, 2 s'ouvriront dans 2 sites différents en octobre 91) ;

- formation du personnel : la firme Renault envisage d'inclure "savoir apprendre les langues étrangères" dans les compétences qu'elle demande à ses cadres et à ses employés. Elle veut proposer des formations en ce sens.

Une formation expérimentale à l'Apprendre à Apprendre est mise en place par le CRAPEL. Cette formation a comme objectif de développer la capacité des apprenants à apprendre "sans enseignement", en mettant à profit les supports en libre accès disponibles dans un centre de ressources. Pour le CRAPEL, il s'agit

[5] Ainsi que cela se fait, par exemple dans le Système d'Apprentissage Auto-dirigé avec Soutien (SAAS) du CRAPEL.

de plus de mesurer la faisabilité d'une formule différente pour le développement de l'autonomie de l'apprenant, et plus particulièrement de savoir dans quelle mesure apprendre à apprendre une langue étrangère peut se faire *avant* d'apprendre une langue étrangère particulière, et se faire dans une structure qui comporte des phases d'enseignement.

b) le public

Cette formation expérimentale a concerné 2 groupes d'apprenants travaillant chez Renault. Chaque groupe comptait 15 participants. En 1991, le groupe est constitué de cadres moyens et supérieurs travaillant au siège social, où existe déjà un centre de ressources auquel ils ont accès. En 1992, le groupe est constitué d'employés et de cadres travaillant dans les deux autres sites, où les centres de ressources ne sont pas encore opérationnels. La moitié des participants de ce deuxième groupe suit un enseignement d'anglais en cours du soir pris en charge par Renault.

Les participants ont été explicitement recrutés pour une formation "Apprendre à Apprendre", et non pour une formation en langues. Le prospectus de présentation le précisait bien. Il indiquait en outre que la langue utilisée pour le travail pratique serait l'anglais. Les participants connaissent donc dès le départ les lignes générales du contenu de la formation, et savent qu'ils ne doivent pas s'attendre à une formation linguistique.

Les participants ont été recrutés sur une base volontariste. Leurs motivations sont très variées : certains utilisent déjà le centre de ressource ouvert, d'autres n'envisagent pas à court terme un apprentissage en langue, mais jugent la possibilité assez réaliste pour s'intéresser à la formation Apprendre à Apprendre, d'autres enfin trouvent la proposition de formation intéressante en soi.

2. L'organisation de la formation

a) l'organisation temporelle

La formation a eu une durée globale de 24 heures, à raison d'une séance hebdomadaire de 3 heures pendant 8 semaines. Les séances ont toutes été animées par un groupe de 2 formateurs du CRAPEL. Certaines activités ont eu lieu par sous-groupe.

b) l'organisation du contenu

La formation a abordé les trois domaines que nous avons décrits dans la première partie :

a - le domaine concernant la langue et son fonctionnement, la "culture langagière" de l'apprenant ;
b - le domaine concernant l'apprentissage, la "culture d'apprentissage" de l'apprenant ;
c - le domaine de la méthodologie de l'apprentissage.

Les domaines *a* et *b* ont occupé la moitié du temps de formation, le domaine *c* l'autre moitié. La répartition a changé entre les deux sessions :

- pour le premier groupe, en 1991, le travail a été réparti ainsi : lors de chaque séance de 3 heures, 45 minutes étaient consacrées à un travail sur le domaine *a*, 45 minutes sur le domaine *b* et 1 heure 30 sur le domaine *c*. Ce choix pédagogique d'aborder les 3 domaines parallèlement avait été fait en fonction du public : nous avions en effet pensé qu'un public non spécialiste des questions de didactique, composé de professionnels plus souvent confrontés à des actions concrètes qu'à des analyses théoriques, réagirait négativement à un travail de réflexion trop long sur des aspects qu'il jugerait périphériques. En pratique, cette répartition a été difficile à respecter, le poids des différents domaines n'étant pas le même.

- pour le deuxième groupe, en 1992, nous avons de ce fait concentré la réflexion sur les savoirs au début pendant les 4 premières séances : la première étant consacrée à la culture d'apprentissage, les 3 autres à la culture langagière. Les 4 dernières séances ont concerné la méthodologie.

A la fin de chaque séance (à partir de la 4° séance pour le 2° groupe), un programme de travail sur l'anglais, à effectuer pendant la semaine, a été proposé aux participants. Ce programme de travail répond à plusieurs préoccupations :

- l'objectif principal est de fournir aux participants des phases de mise en pratique des éléments d'information donnés dans les séances : ce travail doit leur permettre de vérifier et d'intégrer les "découvertes" faites lors des séances avec les formateurs. C'est

l'anglais qui a été choisi, à la fois parce que c'est la langue qui concerne le plus d'apprenants chez Renault, et parce que nous pouvions ainsi nous servir des documents que nous utilisons dans le système en autodirection du CRAPEL.

- d'autre part, ce programme permet aux participants un certain volume de travail d'apprentissage de langue. Ce travail a ainsi l'avantage de supprimer le côté quelque peu artificiel qu'une formation à l'apprendre à apprendre peut revêtir pour un non-spécialiste. Les participants ont eu l'impression d'avoir appris quelque chose en anglais, bien qu'ils aient été avertis dès le départ que la formation n'était pas une formation en anglais,

- ce programme de travail permet enfin aux participants, notamment à ceux qui n'utilisent pas encore un centre de ressources, d'entrer dans un processus de travail auto-dirigé, et de prendre ainsi conscience des avantages et des inconvénients d'un tel système. Hormis la première séance pour le premier groupe, les 4 premières pour le deuxième, les séances ont toutes comporté une phase de "conseil" proprement dit où les participants pouvaient aborder les problèmes rencontrés lors de leur travail, sans référence particulière parfois aux éléments traités dans la séance. La 8e séance a été, en partie pour le 1° groupe, entièrement pour le second, consacrée à des entretiens de conseil individuel, pour que chaque apprenant détermine un programme de travail pour les deux mois suivants.

3 - Contenu de la formation

A - LES DOMAINES DE SAVOIRS : CULTURE LANGAGIERE ET CULTURE D'APPRENTISSAGE

Rappelons que les domaines *a* et *b*, culture langagière et culture d'apprentissage, concernent les représentations que l'apprenant a de la langue et de son fonctionnement, et de l'apprentissage. Ils visent donc les *savoirs* utilisés lors des prises de décisions, qui amènent l'apprenant à construire un cheminement d'apprentissage efficace.

Pour ces deux domaines, nous avons décidé de partir des représentations existantes des participants pour leur apporter les informations nouvelles qui leur permettraient de faire évoluer ces représentations. Il était évident qu'en douze heures de formation,

nous ne pouvions envisager de nous attaquer à toutes les idées reçues. De plus, certaines informations semblaient plus faciles à faire passer dans une formation de ce type. Nous avons donc sélectionné un ensemble de notions que nous avons abordées systématiquement. Ces notions ont été résumées sous forme de phrases-clés[6].

Pour chacune de ces notions, il nous a paru difficile de demander aux apprenants d'expliciter leurs représentations du concept. Tout d'abord, il est parfois difficile à des apprenants de formuler explicitement les critères sur lesquels ils fonctionnent. Ils se seraient sans doute sentis mis en cause, et auraient ainsi eu tendance à défendre leurs points de vue, ce qui aurait été contraire à ce que nous recherchions. Par contre, grâce notamment à l'expérience acquise dans le Système d'Apprentissage Auto-dirigé avec soutien, nous pouvions dans une large mesure prévoir ces représentations. La mise au point des activités s'est aidée de ces prévisions. Pendant les séances, nous avons procédé de la manière suivante :
- nous avons proposé aux participants d'effectuer de petites activités, soit en français (leur langue maternelle), soit en anglais (la langue apprise), soit dans une autre langue, ou des travaux pratiques sur documents
- il s'en est suivi une brève discussion (de 5 à 10 mn) sur les activités pratiquées, discussion qui nous a permis d'apporter les informations nouvelles.

D'autre part, il ne faut pas oublier que le programme de travail hebdomadaire comportait des activités qui permettaient aux participants d'utiliser ces informations nouvelles : nous pouvions donc être amenés à reprendre certains éléments abordés.

Des exemples vont être donnés pour chacun des 2 domaines de culture.

1. Culture langagière

Les phrases-clés discutées ici sont les suivantes :

- on n'écrit pas comme on parle
- s'exprimer c'est savoir formuler différemment la même chose

[6] Cf. annexe

- en compréhension, on n'écoute pas tout, on écoute pour réaliser un objectif
- la langue est aussi une culture.

a) parler et écrire

L'idée reçue qui prévaut chez les apprenants est que la langue est un code unique : l'écrit est la transcription écrite de la langue orale, et l'oral n'est que l'oralisation de la langue écrite. La représentation nouvelle à laquelle nous voulions aboutir est le concept linguistique de codes spécifiques pour le canal écrit et le canal oral.

Les activités mises en place visent à mettre en évidence cette spécificité :

- par un travail sur le français :
Les participants ont présenté la même information (l'impossibilité d'assister à une réunion), à la même personne (leur chef de service) à l'oral et à l'écrit. La réflexion a porté sur les différences tant lexicales que discursives que comportaient leurs réalisations, pour démontrer que leur message oral n'était pas la simple oralisation de ce qu'ils avaient rédigé dans leur message écrit, et vice versa.

- par un travail en anglais :
Les participants ont lu une histoire drôle racontée dans un magazine et ont ensuite écouté la même histoire racontée par un anglophone à des amis. Là aussi, la réflexion a porté sur les différences que l'on pouvait constater.

Un des objectifs de ces activités est d'amener les participants à analyser leurs objectifs langagiers en termes d'aptitudes, en les liant aux spécificités que chaque canal, l'oral et l'écrit, implique pour le code à acquérir.

b) Le lexique en expression orale

Les représentations les plus fréquentes font une analyse très limitative du lexique. Pour la plupart des apprenants, il n'existe pour chaque objet, pour chaque idée, qu'un seul terme lexical, "le mot juste". Ils ne peuvent donc pas s'exprimer s'ils ne connaissent pas ce mot juste. Si le locuteur natif, lui, parle bien, c'est notamment parce qu'il possède l'ensemble de ces mots justes.

Les activités, là encore, ont porté sur le français et l'anglais.

- en français :
On a demandé à un certain nombre de participants de décrire à d'autres le dessin d'un objet imaginaire. D'autres participants observateurs notaient les termes utilisés. La réflexion a porté sur la manière dont les participants (des locuteurs natifs) avaient résolu les problèmes lexicaux qui se posaient à eux. On a notamment cherché à mettre en évidence le fonctionnement de stratégies de compensation, et à montrer comment cette résolution de problèmes se construit au fur et à mesure du discours.

Une deuxième activité a utilisé une ressource lexicale du français oral : l'existence du mot "truc". Dans le texte fourni, où le mot "truc" est par jeu utilisé très fréquemment, on a pu mettre en évidence la variété de choix dont le groupe de locuteurs natifs qu'ils constituaient faisait preuve pour remplacer ce mot fourre-tout.

- en anglais :
Les participants avaient là aussi pour tâche de décrire un dessin. Nous leur avons alors fourni un équipement linguistique et communicatif utile pour la mise en place de stratégies de compensation. Cette activité comportait un certain travail d'ordre linguistique, mais notre objectif consistait à faire prendre conscience de l'utilité de savoir compenser en langue étrangère.

c) Le processus de compréhension

Dans ce domaine, les représentations des apprenants sont très souvent erronées, mais de plus, elles constituent un grand frein pour la mise en place d'un apprentissage efficace.

Ainsi, les apprenants croient généralement que la compréhension orale repose sur la discrimination totalement correcte des sons du message, ce qui explique la grande importance donnée par tout apprenant à la reconnaissance de tous les mots d'un message.

Dans une activité portant sur le français, nous avons cherché à montrer que cette faculté de discrimination n'était pas parfaite chez le locuteur natif. Les participants avaient à transcrire un nom propre (celui du chef d'orchestre Ernest Ansermet). Chez ceux qui ne connaissaient pas cette personne, les erreurs de transcription ont

été nombreuses et portaient sur les difficultés traditionnelles du français pour les étrangers : mauvaise discrimination des voyelles nasales (certains entendent Onsermet) ou des oppositions consonantiques (Ansermet/Ansernet), mauvaise segmentation (certains entendent Ernest Ponsermet). On a pu aussi montrer comment le contexte peut amener à mal "discriminer" : comme le document indique, avant de citer son nom, que c'est un chef d'orchestre suisse, certains "entendent" que son prénom est Werner. Ces erreurs ont grandement étonné les participants : ils étaient convaincus que tout locuteur natif pouvait sans grande difficulté discriminer tous les sons de sa langue maternelle.

Nous avons ensuite voulu montrer qu'un locuteur natif n'écoute pas le message dans son entier, mais selon les éléments qu'il juge importants. Ainsi, nous leur avons fait écouter l'enregistrement d'un répondeur d'une salle de cinéma en leur ayant auparavant donné des consignes pour qu'ils fassent leur choix ("vous n'êtes libres qu'à 21 heures", par exemple). Après l'écoute ils ont rendu compte de leur choix. Puis, sans réécouter, ils ont dû répondre à une question portant sur un détail qui ne correspondait pas aux consignes : la plupart ont été incapables d'y répondre. Cette activité permet de sensibiliser les participants à la notion de stratégie d'écoute.

Un autre stéréotype sur le processus de compréhension est qu'il n'y a qu'un traitement possible d'un document (écrit ou oral) : nous avons donc mis en évidence, par un travail sur différents documents écrits (annuaire téléphonique, journal, roman) comment le lecteur lit différemment suivant l'objectif qu'il s'est assigné.

d) La dimension interculturelle

Une des idées reçues ici est que la culture est extérieure au langage et se réfère à des produits prestigieux (les arts ; l'histoire etc.). L'information nouvelle que nous voulions apporter est que la culture est présente dans toute situation de communication, car elle constitue l'arrière-plan implicite sur lequel se construit le discours.

Certaines activités ont porté sur un thème éminemment culturel, l'humour. A l'aide de dessins humoristiques, nous avons discuté comment le dessinateur se servait des connaissances qu'il jugeait connues de tous ses lecteurs. En faisant varier l'actualité de ces dessins, nous avons pu faire constater aussi combien certaines de ces connaissances partagées sont temporaires. D'autres activités

ont demandé aux participants de repérer, dans des textes français, puis anglais, les éléments de connaissances partagées utilisés par les auteurs des articles.

2. Culture d'apprentissage

Les concepts-clés que nous avons cherché à faire passer sont moins nombreux [7]. Il nous a semblé que, comme ces concepts sont relativement éloignés des idées reçues des participants, il fallait y consacrer plus de temps. D'autre part, ils semblent aussi plus difficiles à démontrer par un travail sur activités que par une exposition "théorique".

Deux exemples seront abordés ici.

a) Apprendre n'est pas imiter, c'est construire des règles

Les préconceptions dont les participants font preuve pour le processus d'apprentissage relèvent d'une vulgarisation du modèle behavioriste : apprentissage par coeur, apprentissage par imitation, acquisition d'automatismes par des exercices, importance de l'existence d'un modèle correct que l'on cherche à imiter, rôle négatif de la faute, importance de la correction.

Les informations nouvelles ont donc visé à montrer que l'apprentissage impliquait un traitement des données par l'apprenant, et que celui-ci construit des règles qui ne sont ni totalement exactes, ni permanentes.

Une activité a comporté un travail sur une langue inconnue des participants, le swahili . Nous leur avons fourni un petit corpus de formes verbales, accompagnées de leurs traductions en français. La tâche a consisté pour eux à analyser ce corpus pour y repérer radicaux sémantiques, pronoms personnels et désinences grammaticales, puis à créer des formes non présentées dans le corpus de départ. Nous avons ainsi pu mettre en évidence le traitement fait par l'apprenant, qui analyse et catégorise les données fournies. Cette analyse, qui n'est pas toujours juste dès le départ, lui donne rapidement la possibilité de créer, et pas seulement d'imiter, des éléments linguistiques, par la mise en pratique des règles développées lors ce traitement.

[7] Cf liste des phrases-clés en annexe

Les règles temporaires sont testées en situation et les erreurs faites permettent de les évaluer : nous avons donc travaillé sur des erreurs d'enfants (nous leur avons par exemple demandé de se souvenir des erreurs de leurs enfants), pour montrer comment ces erreurs étaient le signe du travail d'analyse effectué par l'enfant au cours de son apprentissage.

Les conclusions que nous avons cherché à mettre en évidence sont les suivantes :

- l'apprenant doit s'engager dans un processus de découverte,

- il ne doit hésiter à faire des erreurs, puisqu'elles lui sont utiles pour progresser.

b) Il existe différents styles d'apprentissage.

La plupart des apprenants pensent qu'il n'existe qu'une seule manière d'apprendre, et que, de ce fait, tous les apprenants sont identiques. Notre travail a donc consisté à mettre en évidence la variété de styles d'apprentissage que l'on pouvait trouver parmi les participants à la formation : variété à la fois dans les styles cognitifs et dans les comportements langagiers. Cette diversité les a d'autant plus surpris qu'ils se voyaient comme une population homogène.

Pour ce faire, nous avons utilisé des questionnaires déjà existants[8]. L'un demande aux apprenants quelles sont leurs activités d'enseignement préférées. Un autre les sensibilise aux différents processus mentaux qu'on peut mettre en oeuvre pour apprendre. Ces questionnaires étant rédigés en anglais, ils ont aussi été pour les participants un temps de travail linguistique.

Dans le même ordre d'idée, un questionnaire en français a permis d'introduire certains critères de distinction des styles cognitifs[9]

[8] Cf. WILLING (1989) et RUBIN-THOMPSON (1982)
[9] Cf NARCY (1991)

B - LES SAVOIR-FAIRE : LA METHODOLOGIE

Le domaine de la méthodologie de l'apprentissage, concerne les *savoir-faire* techniques que l'apprenant doit posséder pour pouvoir effectuer un apprentissage. Ces savoir-faire méthodologiques vont des savoir-faire les plus concrets, comme savoir manipuler un cassettophone ou une cabine de laboratoire de langue, à des savoir-faire plus élaborés, comme savoir évaluer un exercice proposé dans un manuel, ou même savoir construire soi-même des activités pour un objectif déterminé. Dans une certaine mesure, ces savoir-faire reposent sur les savoirs développés dans les domaines *a* et *b*. Au cours de cette formation, nous avons souvent mis en évidence les concordances conceptuelles entre les trois domaines.

Pour la méthodologie, nous avons adopté une démarche différente. Le domaine a été exploré de la manière suivante :
- présentation des techniques, explication et démonstration par l'animateur du CRAPEL ;
- expérimentation par les participants en séance, puis lors du travail hebdomadaire entre deux séances ;
- dans la séance suivante, discussion et évaluation des expériences faites lors du travail hebdomadaire.

Nous allons développer ici le travail que nous avons proposé pour la compréhension écrite.

Lors de la première phase, l'animateur a présenté aux participants toute une série de documents et d'activités de compréhension écrite. Puis ces derniers les ont immédiatement utilisés, mais le laps de temps qu'ils ont pu consacrer à chaque activité a été relativement court. Cette phase de travail a permis à l'animateur de démontrer les aspects positifs et négatifs de chaque activité ou de chaque document, et d'exposer les critères qui interviennent dans les choix : types d'exercice (compréhension globale, détaillée, travail de grammaire, lexique), nécessité ou non d'une préparation, importance du domaine de référence (peu ou bien connu de l'apprenant), etc.

Lors de cette exposition, l'animateur CRAPEL a également précisé les liens que cette partie méthodologique avait avec les éléments travaillés dans les deux autres domaines. En ce qui concerne la culture langagière, il a ainsi fait référence aux éléments portant sur l'aptitude de compréhension écrite (mise en relation de

l'existence de questions de compréhension avec la notion d'objectifs de compréhension et de stratégies de lecture, par exemple).

Dans le domaine de la culture d'apprentissage, le rôle de l'implicite culturel dans la prise d'indices textuels pour la réalisation de l'objectif de lecture a de nouveau été souligné.

Le programme de travail hebdomadaire visait à permettre aux participants d'utiliser ces informations nouvelles, et ainsi de les intégrer de manière active à leurs savoir-faire déjà existants. Pour la compréhension écrite, le programme comportait :
- un texte relativement bref tiré d'un manuel de style journalistique. Ce texte était accompagné de questions en anglais publiées à la suite du texte ;
- un texte un peu plus long, de style romanesque, tiré d'un manuel, avec questions de préparation (recherche de vocabulaire, par exemple) et de compréhension données en français avant le texte ;
- un texte authentique relativement court sur un sujet d'intérêt général, tiré d'une revue économique ;
- un texte authentique court portant sur un domaine très proche des participants (la firme Volvo), tiré d'un journal à grand tirage, présenté en parallèle avec un texte français sur la même firme, qui ne comportait pas les mêmes informations ;
- un texte authentique long, tiré d'un magazine américain, portant sur le domaine de spécialité des participants (l'avenir de General Motors).

Le choix de ces divers documents devait permettre aux participants de manipuler les différents critères exposés par l'animateur, par exemple :
- en ce qui concerne le document lui-même : domaine de référence, longueur du document, type de discours ;
- en ce qui concerne les activités proposées : utilisation du français, existence ou création d'activités de préparation, utilisation d'un document authentique comme document d'apprentissage.

Une phase de discussion, lors de la séance suivante, a permis aux participants d'exprimer leurs satisfactions et leur réserves. Le changement d'habitudes méthodologiques requiert du temps et de la motivation. Ainsi, dans chaque groupe, on a pu constater que tous les participants avaient utilisé les documents didactisés, mais que seuls certains d'entre eux s'étaient intéressés aux documents authentiques bruts. Parmi ceux qui l'avaient fait, peu d'entre eux

avaient été au-delà d'une lecture "naturelle" du document et avaient cherché à en faire une utilisation plus didactisée. Lors de la discussion, l'animateur est de ce fait revenu sur ces différents points pour insister sur les savoir-faire nouveaux.

4. Evaluation de la formation

Une séance d'évaluation s'est déroulée deux mois après la fin de la formation. Cette séance a évalué à la fois la formation Apprendre à apprendre et le travail effectué par les participants pendant ces deux mois de travail en auto-direction.

Dans l'ensemble, les animateurs et les participants ont porté un jugement positif sur cette formation : les activités proposées semblent avoir de manière satisfaisante sensibilisé les participants aux concepts abordés. Beaucoup de participants disent avoir commencé à modifier leurs pratiques d'apprentissage. Certains ont estimé que la formation leur a été d'une grande aide dans leurs parcours d'apprenants en autodirection, en leur permettant d'expliciter ou de structurer des intuitions qu'ils ne savaient pas toujours utiliser efficacement. La plupart des participants jugent cette formation utile, même si elle leur a parfois semblé trop abstraite. Tous affirment qu'ils se sentent maintenant plus en mesure de définir, dans le cadre d'un centre de ressources, des programmes d'apprentissage adaptés à leur cas.

Cependant, nous avons pu constater que, dans cette formation Apprendre à apprendre, la motivation jouait un rôle non négligeable. On peut constater que certains participants n'ont pas fait preuve d'une grande assiduité. Un participant a même abandonné. Cela semble dû au fait que ces participants n'étaient pas particulièrement motivés par l'apprentissage d'une langue au moment de cette formation.

La formation Apprendre à apprendre semble rester liée, pour ce type de public au moins, à l'existence d'un besoin en langue et à la possibilité d'un travail parallèle sur cette langue étrangère. De ce fait, l'une des possibilités que Renault et nous-mêmes voulions tester lors de cette expérience semble irréaliste. Nous pensions possible, et même utile, d'offrir ce type de formation à tout le public potentiel des centres de ressources Renault, en dehors de toute situation d'apprentissage en langues. L'expérience nous a montré

que la réussite d'une telle formation Apprendre à apprendre est assez fortement liée à l'existence d'un besoin en langues. Ceci semble indiquer qu'une formation Apprendre à apprendre doit être vue comme une formation à la carte, mise en place quand le besoin s'en fait sentir. Cette nécessité de souplesse suppose certaines contraintes sur la forme qu'une telle formation peut prendre.

D'un autre côté, les participants ont jugé le temps global trop court. Leurs regrets portent essentiellement sur la partie "méthodologie". Ils ont estimé que le temps consacré à l'amélioration de leurs savoir-faire méthodologiques n'était pas suffisant pour leur permettre de "digérer" les informations présentées, et d'utiliser efficacement les techniques fournies. Certains ont parlé d'un "bombardement" d'idées et de techniques nouvelles, qu'ils n'ont pas pu toutes mémoriser au fur et à mesure de la formation. Dans le même ordre d'idées, certains ont suggéré que des feuilles récapitulatives soient préparées et distribuées : de tels mémentos leur permettraient plus facilement de retrouver les informations fournies.

Enfin il est important de noter que cette formation a eu une influence immédiate sur la manière dont les participants qui le pouvaient se sont servis des ressources mises à leur disposition dans le centre de ressources existant. Il est ainsi apparu des discordances entre leurs demandes, fondées sur une amélioration de leur capacité d'apprentissage provoquée par la formation, et les possibilités qu'offrait le centre de ressources au moment de la formation. De même, certains de ces participants ont évoqué des difficultés de communication avec les conseillers du centre de ressources. Ceux-ci n'avaient pas participé à la mise en place de la formation Apprendre à apprendre. Il apparaît donc nécessaire qu'une coordination étroite s'instaure entre les responsables de l'alimentation d'un centre de ressources, les conseillers disponibles dans le centre de ressources, et les animateurs de la formation à Apprendre à apprendre. Ce dernier point tient peut-être à la spécificité de la situation chez Renault, mais il semble cependant représenter un danger dans la mise en place des centres de ressources : les formateurs à l'Apprendre à Apprendre ont dans une certaine mesure la responsabilité de veiller à ce que le centre de ressources fonctionne selon les critères qu'ils visent à développer chez les apprenants.

CONCLUSION

L'expérience que nous avons menée chez Renault a permis de montrer que la mise en place de formations Apprendre à apprendre, spécifiquement tournées vers le développement des capacités d'apprentissage des apprenants est non seulement possible, mais aussi souhaitable dans le cadre d'un centre de ressources. Une formation à l'Apprendre à apprendre sous forme d'un enseignement spécifique, telle que celle qui vient d'être décrite, présente beaucoup d'avantages. Elle permet en effet de fournir de manière rapide et économique certaines des informations nécessaires à l'utilisation d'un centre de ressources. On peut ainsi former rapidement un grand nombre de personnes, qui auront de ce fait les connaissances minimales pour fonctionner dans un centre de ressources, et pourront l'utiliser sans attendre. Cet aspect est très important pour les centres de ressources qui voient une arrivée massive d'apprenants à certains moments de l'année.

Le contenu spécifique d'une telle formation permet de regrouper des apprenants sans faire référence aux langues étrangères qu'ils veulent apprendre. Cependant, l'expérience Renault montre bien combien il est utile aux participants des sessions d'avoir des phases de mise en pratique parallèlement au travail plus abstrait effectué lors des séances. Comment faire quand les langues concernées ne sont pas les mêmes ? Lorsque cela est possible, on peut proposer aux apprenants de mettre en application les informations présentées, par un travail linguistique sur la langue de leur choix dans le centre de ressources multilingue. Ceci implique que les ressources fournies dans les différentes langues soient de qualité comparable, sinon l'expérimentation ne peut se faire de manière satisfaisante. On peut contourner la difficulté en proposant à tous les apprenants de débuter l'apprentissage d'une langue étrangère inconnue de tous les participants. Ainsi, dans une session de sensibilisation au concept d'apprendre à apprendre en Autriche, les animateurs ont proposé aux participants de commencer l'apprentissage du hongrois, langue qu'aucun d'entre eux ne pratiquait.

La durée que nous avions fixée pour la formation Renault se révèle peu satisfaisante. Cependant, il semble à la fois difficile de l'écourter (les apprenants Renault interrogés craignaient encore

plus l'impression de saturation), et de l'allonger (car on retrouverait alors les contraintes et donc les difficultés de l'enseignement). Une durée d'une vingtaine d'heures nous semble être la moins mauvaise des solutions. Une façon de résoudre le problème peut être de proposer la formation sous une forme plus intensive : de deux à quatre jours suivis, par exemple. Ainsi, certaines universités mexicaines[10] se proposent de regrouper leurs étudiants pour des formations Apprendre à apprendre pendant deux journées au tout début de l'année universitaire .

D'autre part, l'expérience Renault montre très nettement que la mise en place de formations Apprendre à apprendre avec une structure d'enseignement ne permet pas de faire l'économie d'une structure de conseil dans le centre de ressources, de façon à proposer un soutien à l'apprentissage plus personnalisé et plus approfondi. Notre expérience de conseiller nous a montré que les apprenants d'un même horizon partageaient souvent un certain nombre de représentations : les formations Apprendre à apprendre permettent donc de traiter ces points et facilitent la sensibilisation des apprenants. Mais de telles formations s'inscrivent nécessairement dans un temps limité : elle ne peuvent ainsi prétendre résoudre tous les problèmes, ni amener totalement et définitivement chaque apprenant à l'autonomie. De plus, une formation Apprendre à apprendre *en groupe* recrée les avantages et les inconvénients du groupe : les phases de discussion individuelle conseiller/apprenant sont donc utiles pour contrebalancer les limites et les contraintes du travail en groupe. Ainsi, dans la formation Renault, le travail hors séance était fait de manière individuelle, et certains des problèmes rencontrés par certains apprenants n'étaient pas partagés par tous. D'autre part, comme nous l'avons déjà remarqué, le concept d'Apprendre à Apprendre est relativement abstrait pour le public actuel : les activités proposées aux participants Renault leur ont semblé parfois assez éloignées de leurs problèmes concrets, qui constituent le thème central d'une séance de conseil. Enfin, certains éléments du contenu d'une telle formation, notamment certains aspects du processus d'apprentissage, semblent se prêter difficilement à une découverte par activité, alors qu'ils sont mis plus facilement en évidence par une interaction verbale dans le cadre d'un entretien conseiller/apprenant.

[10] La mise en place de centre de ressources pour l'anglais et le français fait actuellement l'objet d'un projet national au Ministère de l'Education Mexicain, projet pour lequel le CRAPEL a été consulté en tant qu'expert

L'amélioration des capacités à apprendre, commencée dans une formation Apprendre à apprendre, devra donc continuer progressivement et individuellement dans des entretiens de conseil plus individualisés. Les deux types d'approche sont complémentaires : la structure de conseil permet de respecter la spécificité de chaque apprenant que l'apprentissage en auto-direction met en avant. D'un autre côté, le rôle du conseiller est avant tout un rôle interactif : il amène l'apprenant à savoir apprendre par une discussion dialectique. Conseiller et apprenant *parlent sur* l'Apprendre à Apprendre. La formation Renault nous a permis de développer des activités où l'apprenant *agit* de manière concrète : c'est un type de sensibilisation différent qui passe autant par l'action que par la discussion et qui peut être plus satisfaisant pour certains apprenants.

Mélanges CRAPEL n° 22

CONSEILLER N'EST PAS ENSEIGNER :

Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil

Marie-José GREMMO

Abstract

The development of resource centres entails the setting up of self-directed learning schemes. Central to these schemes is a new pedagogical role, the role of counsellor. One of the main tasks of a counsellor is to help learners develop their learning competence. In most learning-to-learn schemes, this is done through counselling sessions. This article examines the role of the counsellor in such counselling sessions. After defining what a counselling session is in terms of pedagogical content, the author analyses the communicative features of these sessions, as the interaction must reflect their pedagogical aims. The article then describes the pedagogical expertise that this new role requires. Finally, through four study cases, the article exemplifies the way counsellors can help learners develop their learning competence.

Les centres de ressources actuels se trouvent au coeur d'un paradoxe : ils proposent aux apprenants une structure pour que ceux-ci apprennent sans se faire enseigner, mais peu d'apprenants utilisateurs de centres de ressources savent réellement apprendre sans se faire enseigner. L'existence d'une structure de soutien à l'apprentissage est donc vitale pour le bon fonctionnement d'un centre de ressources. D'ailleurs, dans notre expérience, c'est de la qualité de la structure de soutien que dépend la réussite d'un centre qui a souvent coûté très cher à installer.

La structure de soutien définit un nouveau rôle pédagogique, différent du rôle de l'enseignant, le conseiller, qui se situe dans les deux grands axes de l'autodirection. Le conseiller a pour tâche :
- d'aider l'apprenant à développer sa compétence d'apprentissage, dans le cadre du conseil ;
- d'organiser la mise à disposition des ressources, et d'adapter le centre de ressources aux demandes des apprenants.

Cet article ne discutera pas toute l'étendue de ces fonctions. Le conseiller a un rôle essentiel à jouer dans la mise en place et la gestion d'un centre de ressources : cette partie de son travail est indirectement décrite ailleurs dans ce numéro des *Mélanges*[1] D'autre part, le développement de la capacité d'apprentissage des apprenants peut se faire dans deux types de situations didactiques, les formations Apprendre à Apprendre, et les entretiens de conseil. Les formations Apprendre à Apprendre font également l'objet d'un autre article de ce numéro. Nous nous attacherons donc ici à présenter le rôle que joue le conseiller dans les entretiens de conseil. Cette présentation nous conduira à examiner d'abord la notion d'entretien de conseil, à analyser l'action du conseiller lors d'un entretien et à décrire certaines caractéristiques de l'interaction de conseil. Ceci nous conduira à définir l'expertise du conseiller. Nous aborderons à la suite l'étude de quelques cas, qui permettront, nous l'espérons, de concrétiser plus avant le rôle de conseiller.

[1] Cf. article S. M. Cembalo "Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues" dans ce même numéro.

1. Les entretiens de conseil

Les entretiens de conseil reposent sur l'hypothèse suivante : c'est par la discussion que l'apprenant va faire évoluer ses savoirs et ses savoir-faire.

Cette discussion va amener l'apprenant à formuler les critères de décision qu'il utilise. En les formulant pour un autre, il va les expliciter pour lui-même. Une fois explicités, ces critères sont au niveau de la conscience de l'apprenant, ils peuvent donc être transformés. Pour nous, le développement des capacités d'apprentissage relève d'une procédure de conscientisation : c'est pourquoi il est important que l'apprenant prenne conscience des critères qu'il utilise et des domaines sur lesquels portent ces critères (sont-ils à proprement parler des critères pertinents et cohérents ?).

La discussion va aussi permettre au conseiller d'apporter à l'apprenant tout un ensemble de connaissances qui font peut-être défaut à ce dernier. L'entretien va mettre en évidence des zones où se révèlent des manques. Ce qu'un apprenant ne peut pas dire n'est pas accessible à sa cognition : le conseiller considérera donc que l'apprenant ne possède pas les critères qu'il ne formule pas.

Enfin, l'entretien porte sur un domaine bien délimité, l'apprentissage de langues. L'apport d'expertise est ainsi défini précisément : ce sont les capacités d'apprentissage de l'apprenant qui sont concernées, et non sa personnalité complète.

"J'ai parfois l'impression de me faire psychanalyser". C'est la boutade qu'un apprenant a lancée à son conseiller. Certes, un peu comme un entretien de psychanalyste, l'entretien de conseil sert à ce que l'apprenant se révèle à lui même ce qu'il sait. Mais l'entretien de conseil se différencie très fortement de l'entretien psychanalytique : le conseiller n'est pas seulement un miroir qui renvoie ses dires à l'apprenant, il participe à la discussion, pose des questions, offre des solutions. C'est un expert qui apporte une expertise à l'apprenant.

1.1. l'objectif des entretiens

L'apprenant est engagé dans un programme d'apprentissage. L'objectif des entretiens de conseil est donc double : le conseiller va aider l'apprenant à mettre en place un programme d'apprentissage linguistique, et, ce faisant, va l'amener à réfléchir sur le pourquoi et le comment de ce programme, et à développer sa compétence d'apprentissage. Ainsi, l'apprenant **apprend à apprendre en apprenant** une langue étrangère.

Pour l'apprenant, les entretiens de conseil font partie de la structure mise à sa disposition, qui doit l'aider à mettre en place un programme d'apprentissage. De ce fait, l'apprenant y vient essentiellement pour :

- rendre compte de ce qui a été fait : objectifs réalisés, documents travaillés et techniques utilisées, temps passé, difficultés rencontrées ;
- préparer ce qui va être fait : changement ou maintien d'objectifs, choix des documents, prévision des techniques.

Pour le conseiller, ce compte-rendu, cette préparation sont l'occasion de mettre en évidence les critères de décision de l'apprenant, et d'apporter des éléments d'expertise. La caractéristique fondamentale de l'entretien de conseil est ce qu'on peut appeler de manière un peu barbare **la non-prise de décision du conseiller**. Dans les entretiens de conseil, le conseiller ne prend aucune décision en ce qui concerne le programme d'apprentissage linguistique. A première vue, cette position semble extrême et aller à l'encontre d'un souci d'efficacité inhérent à toute situation didactique[2]. Mais le conseiller intervient dans une structure d'apprentissage autodirigé : la responsabilité de l'apprentissage linguistique est donc toute entière dans les mains de l'apprenant.

Cette caractéristique différencie très nettement le rôle du conseiller de celui de l'enseignant : le conseiller n'est pas là pour faire apprendre, il est là pour aider à mieux apprendre. Pour que l'apprenant améliore sa capacité d'apprentissage, il faut qu'il la mette en oeuvre. Le conseiller, même dans un souci d'efficacité, ne doit pas se substituer à lui. Le conseiller apporte une expertise : il

[2] Notamment lorsque l'apprenant paie !

peut donc informer, argumenter, suggérer, mais en aucun cas il ne prend de décisions.

L'aide à la définition d'un programme d'apprentissage va concerner les domaines de décisions mobilisés lors de l'apprentissage. Lors des entretiens, le conseiller va donc aider l'apprenant à définir des objectifs, déterminer des contenus, choisir des documents et des techniques, gérer son apprentissage, l'évaluer. Toutes ces décisions ne sont pas abordées à chaque entretien. Il est bien évident que le premier entretien va en grande partie concerner l'analyse des objectifs, qui ne sera peut-être plus envisagée aussi systématiquement dans les deux ou trois entretiens suivants. Ainsi, dans le Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien proposé par le CRAPEL[1] il a été observé que conseiller et apprenant n'abordaient en détail les critères portant sur l'évaluation de l'apprentissage que vers le 6° ou 7° entretien[2].

L'objectif central du conseiller est de faire évoluer les représentations et les techniques méthodologiques des apprenants. De ce fait, les entretiens ne sont pas des moments d'apprentissage linguistique. Le conseiller ne supplée pas aux difficultés rencontrées par l'apprenant (manque de temps, baisse de motivation par exemple), puisque la prise en charge de ces difficultés fait partie de l'amélioration de la capacité d'apprentissage. Le conseiller aide l'apprenant à les surmonter en suggérant des solutions, il ne les résout pas. Il ne contrôle pas non plus les acquisitions linguistiques de l'apprenant : il aide l'apprenant à développer ses techniques d'auto-évaluation. Là encore on semble aller à l'encontre de toute notion d'efficacité, surtout si le conseiller connaît la langue que l'apprenant apprend. Mais fournir des réponses toutes prêtes ne favorise pas l'amélioration de la prise en charge : dans une optique d'autodirection, l'efficacité n'est alors qu'une efficacité de surface. Cependant, cette attitude peut être souple : le conseiller peut ainsi décider d'apporter une aide linguistique momentanée, qui sensibilisera l'apprenant à de nouveaux critères d'apprentissage.

[1] Ce système est proposé pour l'anglais et pour le français langue étrangère. Nous le mentionnerons désormais sous le sigle SAAS.

[2] Cf. HOLEC et GREMMO (1987)

Ainsi[5] :

> Z indique à sa conseillère qu'elle n'a pas trouvé le mot "update" dans "son petit dictionnaire".
> - *C : vous avez demandé à des locuteurs natifs ?*
> - *Z : ah non, tiens j'ai pas pensé*
> - *C : update, ça veut dire ici mise à jour. Update, c'est pas très étonnant que vous l'avez pas trouvé car votre dictionnaire est quand même petit. Quand c'est comme ça, que vous ne trouvez pas dans votre dictionnaire, n'hésitez pas à demander à des locuteurs natifs, ou même à des gens autour de vous qui savent l'anglais, c'est une manière de compenser les manques d'un dictionnaire(...)*
>
> La conseillère ici ne refuse pas d'expliquer le terme incriminé, mais elle fournit également des solutions d'ordre méthodologique qui correspondent à l'optique de développement de la capacité d'apprentissage.

1.2. la langue de l'entretien

Pour pouvoir réaliser leurs objectifs, les entretiens de conseil doivent se dérouler dans une langue où l'apprenant est suffisamment à l'aise pour pouvoir discuter de manière précise du domaine technique qu'est l'apprentissage de langue. Ils se dérouleront donc dans la mesure du possible dans la langue maternelle de l'apprenant. A défaut, ils pourront se dérouler dans une langue commune au conseil et à l'apprenant, dans laquelle ils se sentent bien à l'aise. De préférence, la langue de l'entretien ne sera donc pas la langue apprise. En fait, il est à proprement parler impossible de proposer une structure de conseil à des apprenants avec lesquels on ne partage aucune langue commune.

> Ainsi, au CRAPEL, le SAAS anglais accepte sans problème des débutants en anglais, car ce sont des Français et les entretiens de conseil se déroulent en français. Par contre, le SAAS FLE a beaucoup plus de contraintes : il ne peut accepter des débutants en français que si ceux-ci pratiquent à l'oral une autre langue pratiquée par l'un des conseillers[6]

[5] Tout au long de l'article, les exemples cités sont extraits d'entretiens de conseil effectués dans le cadre du SAAS du CRAPEL. Les énoncés réels sont présentés ici sous une forme plus facile à lire.

[6] Ainsi, dans le SAAS FLE du CRAPEL, il est déjà arrivé que les entretiens entre le conseiller (de langue maternelle française) et l'apprenant de FLE, de langue maternelle indonésienne, se déroulent en anglais.

Ce choix relève donc essentiellement d'un souci d'efficacité. Il permet aussi de marquer très précisément l'objectif des entretiens de conseil. L'apprenant se rend ainsi concrètement compte que l'entretien de conseil n'est pas un moment d'apprentissage linguistique. De même, le conseiller marque que l'entretien ne lui sert pas à évaluer le niveau en langue de l'apprenant : ce n'est d'ailleurs pas son rôle. Si la structure d'apprentissage autodirigé veut fournir aux apprenants des moments de discussion en langue étrangère, elle doit trouver des solutions en dehors des entretiens de conseil. Au CRAPEL, nous proposons ainsi aux apprenants des heures de conversation avec des locuteurs natifs, qui ne sont pas les mêmes personnes que les conseillers

1.3. Le suivi des apprenants

L'entretien de conseil prend place dans une structure d'apprentissage de langue, et le conseiller suit le développement linguistique de l'apprenant. Le conseiller est souvent la mémoire de l'apprenant. Il est donc important qu'il constitue un dossier pour chaque apprenant concerné, où il notera les projets de programme et les documents sélectionnés. Ces notes lui permettront de préparer l'entretien suivant. Elles pourront même être explicitement utilisées face à l'apprenant (*"lors de la dernière séance, vous aviez dit.., vous aviez choisi.."*).

Le rôle de l'entretien de conseil dans le déroulement de l'apprentissage en langue peut d'ailleurs être marqué par l'existence d'un "contrat" écrit, que l'apprenant remplit à la fin d'un entretien en y indiquant les décisions qu'il envisage de prendre en vue de la phase de travail suivante. Ce contrat, pour cadrer dans l'optique d'autodirection, n'est pas une ordonnance rédigée par le conseiller, et ne doit pas avoir force de loi. Il est la mise par écrit des conclusions auxquelles l'apprenant a abouti à l'issue de l'entretien avec l'aide de son conseiller. Dans un sens, l'apprenant conclut, en la résumant par écrit, l'interaction technique qu'est l'entretien de conseil, tout comme on conclut souvent une interaction de prise de décision en répétant les décisions prises[5]. Un des intérêts de ces

[5] Sur ce sujet, on peut aussi se rapporter à D. Abe "Organiser l'apprendre à apprendre en milieu industriel : le centre de ressources de l'entreprise E" dans ce même numéro.
Le SAAS du CRAPEL n'a pas l'expérience de ces contrats, mais d'autres systèmes en autodirection les utilisent.

contrats est aussi d'être une trace écrite pour l'apprenant. Dans notre expérience, nous avons constaté que peu d'apprenants prenaient des notes au cours des entretiens. Le contrat écrit leur permet de se souvenir de ce qu'ils ont décidé, et de ce fait, de retrouver de manière indirecte les éléments discutés avec le conseiller.

Avant tout, le conseiller suit le développement de la compétence d'apprentissage de l'apprenant. Il prend des notes sur le contenu des entretiens. Il peut en faire un résumé, où il pourra également noter ses propres impressions sur ce qu'il juge n'avoir pas eu le temps ou la présence d'esprit d'aborder pendant le déroulement de l'entretien. Ces notes lui permettront également de réfléchir sur sa propre pratique de conseiller (*"j'ai oublié de lui dire.., j'aurais pu aborder le problème différemment."*).

2. L'action du conseiller

2.1. analyser ce qui est dit :

Lors des entretiens de conseil, une des tâches du conseiller est d'analyser dans l'instant ce que l'apprenant lui dit. Il va chercher à y retrouver des connaissances, pour pouvoir les préciser ou les faire préciser, pour pouvoir les expliciter. Il cherche à aboutir à l'établissement d'un ensemble de connaissances communes, un "terrain commun". C'est à partir de ce terrain commun que l'amélioration de la capacité d'apprentissage de l'apprenant se fera. La discussion et l'explicitation orale des connaissances est une part très importante du travail du conseiller dans les entretiens de conseil.

L'analyse que le conseiller fait de ce que l'apprenant dit n'est pas uniquement destinée à lui faire mieux connaître l'apprenant, elle doit aussi permettre à l'apprenant de mieux connaître l'apprentissage des langues. L'analyse est donc faite pour évaluer ce que sait l'apprenant, et ce dont il manque, de façon à déterminer ce que le conseiller doit apporter. Dans une certaine mesure, elle organise le déroulement de l'entretien : à partir de cette analyse, le conseiller va décider de poser à un moment donné une question portant sur tel ou tel aspect, ou de proposer des idées d'exercices.

V expose comment elle a travaillé sur un document écrit :
- *V : je me suis amusée à lire le contrat Y car je devine pas mal de choses, j'ai essayé de faire des efforts pour bien comprendre chaque détail,*
- *C : est-ce que vous avez pris des notes ou vous vous êtes juste mise en situation de lecture ?*
- *V : non j'ai pas pris de notes parce que j'avais quand même lu le dossier W, ça ressemblait pas mal au dossier W*
- *C : en fait vous avez jugé comment ça allait, vous lisiez en faisant attention et vous jugiez comment ça allait, et vous vous en sortiez à peu près ?*
- *V : à peu près, le vocabulaire posait plus de problèmes quand même (..)*

Dans cet extrait, le conseiller décide de demander à l'apprenant de préciser ce qu'elle veut dire par "lire le contrat" et "faire des efforts" . Il le fait en faisant préciser les techniques utilisées *(vous avez pris des notes)* et en reformulant *(vous lisiez avec attention..)*. Les questions qu'il pose infléchissent légèrement le cours de la discussion, puisqu'on en revient, avec le *"et vous vous en sortiez à peu près ?"* du conseiller, à l'évaluation que l'apprenante avait formulée par *"ça allait quoi"*.

2.2. Donner de l'information

Le conseiller doit savoir expliciter les connaissances qui relèvent d'une culture langagière et d'une culture d'apprentissage adéquates, pour les rendre accessibles à l'apprenant. Il doit savoir parler de son domaine de référence à un public qui n'a pas les mêmes connaissances que lui. Il y a là une procédure de vulgarisation tout-à-fait noble[9]. Le conseiller doit savoir présenter l'information scientifique de manière à ce que cette information puisse être utilisée par l'apprenant dans une phase d'apprentissage.

Le conseiller doit présenter des concepts relativement "techniques". Cette présentation peut se faire sous la forme d'exercices de sensibilisation commentés, comme ceux qui sont proposés dans les formations "apprendre à apprendre"[10] Il est en effet tout à fait concevable qu'un conseiller se serve de ces exercices dans un entretien de conseil : l'apprenant est ainsi mis en contact direct avec les phénomènes à observer.

[9] Le Petit Larousse donne comme définition de "vulgariser" : *rendre accessible une connaissance au grand public, faire connaître, propager*, ce qui nous semble tout à fait correspondre à certains des objectifs que nous fixons au rôle de conseiller.

[10] Cf. autre article M.J. Gremmo dans ce même numero

Cependant, dans les entretiens de conseil, cette présentation se fait surtout sous forme verbale. Le conseiller s'appuie alors sur des exemples, il amène l'apprenant à faire des parallèles :

B vient de dire qu'elle pense avoir des problèmes d'accent :

- C : d'où vient l'idée que vous avez un mauvais accent ?

- B : quand j'écoute la cassette et que j'essaie de répéter, ce n'est pas du tout pareil

- C: oui mais vous avez déjà entendu des étrangers qui parlaient français ?

- B: bien sûr

- C: ils ont souvent un accent, mais est-ce que vous ne les comprenez pas ?

- B: Si, bien sûr si

- C: Et vous savez si les gens vous comprennent avec votre accent ? Parce que c'est ça qui est important

Ici, le conseiller se sert donc de l'exemple personnel de l'apprenant pour mettre en évidence la nécessité de préciser l'évaluation négative de l'apprenant selon des critères communicatifs.

Mais aussi, comme dans tout discours scientifique, il définit, catégorise, décrit. Ainsi :

vous me dites donc que vous voulez travailler sur vos lettres et les documents que vous recevez. Ca, ça va concerner ***ce que j'appellerais*** *(catégorisation) la compréhension écrite. Et en compréhension orale,* ***comprendre des Anglais qui parlent*** *(description) ?*

Cependant l'objectif du conseiller n'est pas de transformer tous les apprenants en spécialistes de sémantique ou de neurolinguistique ! Le terrain commun établi entre le conseiller et l'apprenant n'est pas nécessairement celui des sciences du langage ou de la psychologie. De plus l'établissement de ce terrain commun ne vaut que si les critères deviennent fonctionnels chez l'apprenant. Le conseiller doit donc doser ses apports d'information et l'utilisation qu'il fait des termes spécialisés. Il n'est par exemple pas nécessaire que l'apprenant manipule toutes les "étiquettes" données aux éléments de savoir. Ainsi, *compréhension* et *expression* nous semblent des termes de terrain commun, ce n'est peut-être pas le cas du terme *aptitude langagière*. De ce fait, l'apprenant peut continuer à utiliser ses propres termes, pourvu que ceux-ci soient efficaces.

M. est en train d'expliquer au conseiller pourquoi il a décidé de ne pas utiliser une méthode :

M : Il y a beaucoup d'argot. C'est de l'anglais pour monter dans un taxi ou pour aller au restaurant. Il y a un peu trop d'argot à mon goût

C : Ah bon ? de l'anglais familier vous voulez dire ?

M : Oui c'est ça si vous voulez il y a des expressions très familières, quoi dire à un chauffeur de taxi, la liste des différents plats dans un restaurant par exemple, alors moi ça ne m'intéresse pas

C : Oui, oui, vous ne serez pas dans ces situations-là

M. utilise ici le terme argot de manière tout à fait personnelle, à tel point que le conseiller éprouve le besoin de demander des explications. Cependant M. met sous cette étiquette un critère de choix de documents adéquat : la méthode ne correspond pas à ce qu'il veut savoir communiquer. Il n'est donc pas nécessaire que le conseiller intervienne : l'étiquette est peut-être bizarre, mais le critère fonctionne.

L'information que fournit le conseiller porte aussi sur les techniques de travail, les activités que l'apprenant peut utiliser. Le conseiller doit donc savoir les décrire, savoir expliquer en quoi elles sont utiles.

Ainsi, D vient de faire état de ses difficultés à réaliser certains exercices oraux de la méthode qu'elle a choisie. Sa conseillère lui décrit alors ce qu'elle peut faire :

C : là vous me dites "il faut répéter sur la cassette donc moi donc je répète mais je sais pas trop si c'est bien". Alors peut-être que ça serait bien que vous essayiez de vous enregistrer quand vous travaillez sur ce livre, et puis ensuite que vous vous réécoutiez et puis que vous voyiez un petit peu si vous avez l'impression que ça correspond à ce que vous entendez, et puis que vous essayiez de voir un petit peu où sont les problèmes. Donc euh voilà déjà ce que vous pouvez faire.

2.3. Soutenir psychologiquement

L'apprenant est en train d'apprendre une langue étrangère : c'est un processus de remise en cause qui génère chez lui un sentiment de déstabilisation et d'insécurité. L'aide à l'apprentissage linguistique que procure l'entretien de conseil peut prendre la forme d'un soutien psychologique où le conseiller va apporter des éléments de connaissances qui vont dans une certaine mesure rassurer l'apprenant. Mais ce soutien psychologique se fait dans un cadre d'autodirection. Le conseiller fournit des informations qui montrent

que ce sentiment d'insécurité est normal, mais ne le prend pas à sa charge : il n'est pas un gourou que l'apprenant suit aveuglément pour trouver la lumière.

P se plaint de ne pas se souvenir en situation réelle (dans une conversation avec un locuteur natif qu'il a enregistrée) de tout qu'il lui semblait avoir appris dans ses exercices :
P : Vraiment je suis déçu, alors que je ne faisais plus aucune faute de "s" à la troisième personne dans les exercices, là, en écoutant la cassette, je m'aperçois qu'il y en manque plein
C : mais vous savez c'est normal, on a toujours une diminution de ses moyens dans la réalité, moi qui suis sportif, les sportifs connaissent bien ça, on est toujours meilleur à l'entraînement, ne vous découragez pas, c'est quand même votre première heure de conversation, et vous avez tenu jusqu'au bout
Ici, le conseiller soutient psychologiquement P, en partageant avec lui sa propre expérience (moi qui suis sportif) et en lui fournissant des éléments qui objectivisent son sentiment (on a toujours une diminution..) et le relativisent (vous avez tenu jusqu'au bout).

Le conseiller n'est pas non plus un médecin. Il est rare qu'un médecin justifie en détail les raisons qui l'amènent à établir une ordonnance : le patient ne sait pas vraiment comment va agir le médicament qu'il prend. Le conseiller, lui, cherche à donner à l'apprenant la capacité d'apprendre par lui-même : il lui faut donc expliquer les choix méthodologiques qu'il suggère. Dans notre expérience, c'est cet apport, que nous appelons "apport conceptuel", qui est le plus négligé dans l'enseignement : aux problèmes exposés par les apprenants, les enseignants ont tendance à répondre uniquement par des suggestions méthodologiques. Pour nous, il est très important, avant toute suggestion méthodologique, d'amener l'apprenant à considérer le problème en terme de savoirs, puis d'accompagner ces suggestions des éléments conceptuels qui justifient leur emploi.

La situation suivante nous sert d'étude de cas lors des formations au conseil que nous proposons [11]. *Que dire à un apprenant qui affirme "j'ai lu le texte, j'ai tout traduit. Je traduis tous les textes, c'est la meilleure façon de les comprendre".*
La réaction la plus fréquente des futurs conseillers est de décrire aux apprenants d'autres exercices de compréhension écrite qui ne relèvent pas de la traduction. Ainsi, ils suggèrent de choisir des textes avec des

[11] Cf. S.Bailly dans ce même numéro.

questions, ou de lire deux fois le texte avant de chercher les mots dans le dictionnaire. Un tel apport méthodologique est important, mais, pour nous, il doit être accompagné d'une discussion où l'apprenant sera amené à prendre conscience des avantages et des inconvénients de la traduction, de ses rapports avec la notion de compréhension et avec l'apprentissage de langue. C'est ce type d'apport conceptuel que les futurs conseillers (qui ont pour la plupart une formation d'enseignant) trouvent plus difficile de réaliser.

En résumé, à chaque moment de l'entretien de conseil, l'action du conseiller, face à ce que dit l'apprenant, se situe à trois niveaux :

- un **apport conceptuel** : il développe la culture langagière et la culture d'apprentissage de l'apprenant ;

- un **apport méthodologique** : il présente des documents de travail, suggère des activités que l'apprenant peut ensuite expérimenter (il peut même faire essayer documents et activités lors de l'entretien), propose des éléments de programme ;

- un **soutien psychologique** : il assiste l'apprentissage linguistique, il objectivise les difficultés et les réussites.

Un dernier aspect de l'action du conseil doit être précisé. Dans un entretien de conseil, l'apport d'expertise se fait au coup par coup, de manière non organisée à l'avance. La cohérence du travail est dans l'existence d'un programme d'apprentissage (c'est le côté de l'apprenant) et dans l'analyse du conseiller. Comme le conseiller n'a pas le contrôle de la situation d'apprentissage linguistique, il est nécessairement en retrait par rapport à l'apprenant. Les thèmes abordés dans l'entretien dépendront notamment du travail effectué par l'apprenant. Ils dépendront dans une certaine mesure des priorités de l'apprenant. De ce fait, c'est une situation pédagogique où le conseiller n'a au mieux (ou au pire ?) qu'un contrôle partiel des événements. Tous les domaines relevant de l'apprendre à apprendre ne seront pas nécessairement abordés de manière systématique dans chaque entretien de conseil.

3. Les caractéristiques communicatives de l'interaction de conseil.

3.1. Questionner et asserter

Pour faire évoluer les critères de décision de l'apprenant, le conseiller s'appuie essentiellement sur deux possibilités communicatives :

- il peut choisir une procédure de questionnement. Il pose des questions autour de ce que vient de lui dire l'apprenant. Le conseiller se place là dans une relation plus égalitaire : il semble vouloir se faire préciser les choses pour lui, pour mieux comprendre. Cependant, en questionnant le pourquoi des choix, en se faisant préciser le mode de réalisation des activités d'apprentissage effectuées, il travaille surtout à faire expliciter par l'apprenant ses critères. Car, comme nous l'avons indiqué plus haut, ce questionnement n'est pas fait au hasard. Le conseiller cherche toujours à questionner le travail de l'apprenant en termes de culture langagière, culture d'apprentissage et savoir-faire méthodologiques. Les demandes de précision, les reformulations sont faites pour introduire des éléments de connaissance qui ne semblent pas vraiment connues de l'apprenant.

- il peut choisir d'asserter ouvertement les informations qu'il juge utile de fournir à l'apprenant. Ici, le conseiller se place donc plus nettement dans le rôle de l'expert. Le contenu des assertions est lui aussi déterminé par l'analyse que le conseiller fait de la situation de l'apprenant au moment de conseil. Pour une part, ces assertions viennent en justification d'éléments que l'apprenant vient de mentionner : le conseiller objectivise, par des connaissances "scientifiques", les intuitions de l'apprenant. Le conseiller marque alors qu'il est de l'avis de l'apprenant et explique pourquoi. D'autre part, ces assertions servent au contraire à apporter des informations qui contredisent les représentations de l'apprenant.

On constate que, dans un entretien de conseil, le conseiller alterne souvent les deux procédures. Le questionnement est très utile pour la remise en cause de certaines des représentations de l'apprenant, mais de ce fait l'apprenant peut se sentir remis en cause globalement. De plus, la situation de conseil est une

interaction socialement marquée. Dans ce cadre, il est très difficile au conseiller de prolonger un questionnement au delà de trois questions : cela donnerait rapidement à l'entretien les caractéristiques d'une enquête "policière" insupportable pour l'apprenant. Le conseiller doit donc parfois abandonner le questionnement sans avoir obtenu de réponse satisfaisante.

De même, toujours à cause du cadre social de l'entretien, l'assertion d'informations ne peut durer trop longtemps : dans un entretien dialogique en face à face, il est entendu que les deux interlocuteurs ont à peu près le même droit à la parole. Le conseiller ne peut donc développer ses assertions trop longuement, car l'apprenant les considérerait sans aucun doute comme des diatribes pédantes.

Selon le mode de présentation de l'information que le conseiller choisit, il va utiliser les ressources communicatives suivantes :

- demander de l'information :
  et là comment vous avez procédé ?
  pourquoi vous avez choisi cet exercice ?

- demander des précisions :
  quand vous dites "pouvoir vous débrouiller" ça serait par rapport à quoi alors ?
  des conversations, sur quoi par exemple ?
  ces problèmes vous les avez résolus en lisant le script ?
  vous avez d'abord préparé le lexique ou vous avez écouté le document directement ?

- asserter de l'information :
  dans ce laps de temps, vous n'arriverez peut-être pas à un anglais parfait, mais quand vous serez là-bas (aux Etats-Unis) vous allez forcément progresser
  c'est toujours une facilité de prendre le script car on comprend mieux à l'écrit qu'à l'oral, mais vous pouvez l'envisager comme une aide , mais dans ce cas il ne faut pas faire que ça et laisser tomber la cassette (en réponse à une demande de l'apprenant : est-ce-que c'est une facilité de prendre le script ?)

- donner son avis :

je pense que ce serait mieux (que vous regardiez vos lettres toute seule) car il n'y a que vous qui pouvez décider de ce qui vous pose problème

- reformuler dans ses propres termes et demander confirmation :

l'apprenant ayant dit :

voilà vous allez dans n'importe quel pays vous voulez avoir un renseignement pour aller je sais pas dans un musée, vous voulez aller au ciné bon ben les trois quarts c'est de la langue anglaise la dernière fois on est allés dans un musée toutes les explications étaient en anglais, pour acheter des souvenirs c'est en anglais, c'est pour ça que je voudrais apprendre l'anglais, enfin réapprendre l'anglais

le conseiller reprend :

donc pouvoir vous faire comprendre, mais aussi comprendre ce qu'on vous dit, c'est ça ?

Il peut être intéressant de s'arrêter sur cet exemple, qui se situe au moment de l'explicitation des objectifs. L'apprenant ne semble pas posséder le concept d'aptitudes langagières : dans les exemples qu'il donne, il n'utilise pas explicitement le terme, et passe de l'une à l'autre sans distinction. Le conseiller, par sa reformulation *se faire comprendre mais aussi comprendre*, introduit de manière explicite des concepts qui sont considérés comme fondamentaux dans une bonne compétence d'apprentissage. L'important n'est donc pas que le conseiller ait analysé que cet apprenant avait des besoins en compréhension et expression orale, mais que l'apprenant ait compris que "réapprendre l'anglais" est un objectif beaucoup trop flou, et que "compréhension et expression" sont des critères qui permettent une analyse plus précise. Il est évident que l'intégration de ces nouveaux concepts n'est pas faite dès la reformulation qui nous sert d'exemple ici, mais cette reformulation met en branle le processus de remise en cause.

3.2. Modaliser les suggestions

La contrainte didactique essentielle du conseiller, nous l'avons dit au début, est de ne pas prendre de décisions à la place de l'apprenant. Les informations méthodologiques qu'il fournit à l'apprenant, les éléments de programme qu'il construit avec lui, sont des propositions que l'apprenant peut prendre à son compte ou écarter. Le conseiller va bien évidemment chercher à persuader

l'apprenant du bien fondé de ses propositions. Mais ce qu'il recherche avant tout, c'est que l'apprenant accepte d'expérimenter ce qui lui est proposé. Si un apprenant écarte une technique, par exemple, il doit le faire en connaissance de cause : il doit donc l'avoir expérimentée.

Dans les entretiens de conseil, le conseiller a tout loisir de proposer des documents de travail, des activités d'apprentissage, des parties de programme. Mais ces propositions ne devront être pas prises pour des instructions. Pour marquer cette différence, le conseiller s'appuie essentiellement sur les ressources de modalisation : ressources à la fois verbales (qu'il est facile d'exemplifier ici) et paraverbales. On constate ainsi que, dans les entretiens de conseil, la plupart des propositions sont modalisées par l'intonation, par l'utilisation de formulations de suggestion forte, ou l'emploi de termes atténuateurs.

*- alors **peut-être que ça serait bien que vous essayiez** de vous enregistrer*

*- voir **un petit peu** si vous avez l'impression que ça correspond à ce que vous entendez et puis que **vous essayiez** de voir **un petit peu** où sont les problèmes*

*- donc peut-être si vous continuez à travailler sur cette méthode, vous **pouvez** donc **de temps en temps** vous enregistrer **un petit peu** et puis vous réécouter et voir **un petit peu** ce que ça donne.*

*- donc après de nouveau vous **pouvez** réécouter la suite et tout ça aussi donc **n'oubliez pas** que vous **pouvez éventuellement** faire cela aussi*

*- mais ça **éventuellement** l'histoire de lire le script hein vous **pouvez** le faire*

Le conseiller essaie là de rétablir une certaine symétrie dans le rapport entre participants, et de diminuer la puissance que son expertise pourrait donner à ses énoncés. Sortis du contexte, ces énoncés pourraient faire croire à de l'indifférence. Cet inconvénient est alors combattu par le conseiller par la répétition, ou la précision du contenu de la suggestion.

3.3. Ne pas gérer l'interaction

L'apprenant devrait avoir la responsabilité de l'interaction de l'entretien, il devrait la gérer, l'initier et la clore. Mais des éléments inhérents à la structure de conseil font que l'apprenant va, de bonne grâce et en toute bonne foi, laisser le contrôle au conseiller. Il y a tout d'abord la différence d'expertise qui rend cette interaction asymétrique : dans toute interaction, on reconnaît à l'expert, de par sa supériorité d'expert, plus de droits au contrôle de l'interaction. D'autre part, les entretiens de conseil se passent la plupart du temps dans l'institution : le conseiller est chez lui, l'apprenant "en visite". Cette asymétrie est encore renforcée par la représentation que l'apprenant a du conseiller : il a tendance à le voir comme un enseignant. Il prête au conseiller le contrôle interactif qui est le fait de l'enseignant.

Le conseiller doit tout donc faire pour que l'interaction soit au minimum symétrique : cela va en effet participer à la prise de responsabilité de l'apprenant. Dans un entretien de conseil, ceci va surtout se traduire négativement : le conseiller va chercher à refuser de contrôler l'interaction en laissant le silence s'installer, en ne prenant pas systématiquement la parole en premier, en n'initiant pas de thème nouveau, par exemple.

Cependant, l'entretien étant une interaction sociale, la gestion des tours de parole, des énoncés est aussi définie culturellement, en termes de contraintes communicatives dont les droits et les devoirs des participants à la prise de parole font partie. Certaines concernent notamment la longueur des silences qu'il est possible de supporter avant qu'un malaise ne se crée, et déterminent à qui il revient de ne pas laisser ce malaise s'installer. Un des enjeux des entretiens de conseil est donc ce que nous pourrions appeler la négociation pour le "non-contrôle" de l'interaction. Le conseiller ne va gérer l'interaction que si l'apprenant ne la gère pas, et va chercher, au fur et à mesure des entretiens, à ce que l'apprenant prenne le contrôle. Il peut résister et ne pas respecter ses devoirs culturels : s'il supporte les silences un tout petit plus longtemps que l'apprenant, celui-ci sera "forcé" (interaction sociale oblige) de prendre la parole, et donc d'introduire un thème qui l'intéresse. Le conseiller peut le faire en expliquant ouvertement le rôle que l'apprenant a dans l'entretien de conseil. Il le fait aussi en ne cherchant pas à "gagner" ses tours de parole sur l'apprenant. En

abandonnant systématiquement son tour lorsqu'il y a chevauchement de prises de parole, en acceptant toute tentative d'interruption de l'apprenant, il donne à l'apprenant des indices significatifs.

Cette négociation pour le non-contrôle se met en place progressivement, car au fur et à mesure du déroulement des entretiens, le conseiller va bénéficier d'autres repères culturels. Ainsi, conseiller et apprenant ne vont plus être socialement des inconnus l'un pour l'autre. Or le silence interactif est toujours plus difficile à gérer face à un inconnu. De même, au fur et à mesure que sa capacité d'apprentissage se développe et que sa prise de responsabilité dans l'autodirection va augmenter, l'apprenant va adopter un comportement plus actif dans l'entretien. D'une certaine manière il devient plus expert, il se reconnaît donc socialement plus de droits dans l'interaction.

4. L'expertise du conseiller

La capacité d'apprentissage que le conseiller vise à développer chez l'apprenant est définie dans ce numéro dans l'article "Former à apprendre". Elle comporte des connaissances qui touchent les domaines des sciences du langage (ce qu'est le langage, ce que sont les langues) et de la psychologie de l'apprentissage (ce que c'est qu'apprendre). Elle comporte également des savoir-faire méthodologiques (comment s'y prendre pour réaliser un apprentissage). Dans la procédure de conseil, ce sont en fait ses propres connaissances, ses propres savoir-faire que le conseiller transfère : il doit donc posséder une culture langagière et une culture d'apprentissage qui soient précises et exactes, et des techniques méthodologiques variées afin de pouvoir faire face à la variété des apprenants.

Le conseiller doit posséder des connaissances précises sur ce qu'est le langage, ce qu'est une langue, beaucoup plus que savoir pratiquer une langue spécifique. En d'autres termes, le conseiller est un expert en sciences du langage, bien plus qu'un francisant, un hispanisant, ou un germaniste. Il doit savoir qu'une langue s'analyse non seulement en termes de lexique et de grammaire, mais en termes de communication. Il doit savoir que la langue est constituée d'un ensemble de registres qui correspondent à des types d'utilisation communicative. Il doit savoir que langue et culture sont

intimement liées et que l'analyse de ce que l'on veut apprendre doit tenir compte des repères culturels.

Par contre, il n'est pas fondamental qu'il possède des connaissances très étendues dans les langues étrangères que ses apprenants apprennent : cette expertise linguistique peut être trouvée ailleurs, dans les grammaires, les dictionnaires, auprès de locuteurs natifs, d'autres apprenants et bien sûr des enseignants de langue. Le conseiller ne montre pas comment une langue donnée, le français, l'anglais, le russe, fonctionne ; il donne à l'apprenant des connaissances qui aident celui-ci à comprendre comment la langue qu'il apprend peut fonctionner. Dans une très large mesure ces éléments sont les mêmes, quelle que soit la langue : ils relèvent des sciences du langage, et non d'une langue précise. La compétence d'apprentissage de langue que le conseiller aide l'apprenant à développer n'est pas spécifiquement liée à une langue étrangère donnée. Ainsi, un conseiller peut répondre aux demandes d'apprenants qui apprennent des langues diverses.

Le conseiller doit aussi posséder des connaissances précises sur ce qu'est apprendre, beaucoup plus que savoir enseigner. En d'autres termes, il est expert en psychologie de l'apprentissage des langues. Il lui faut savoir qu'apprentissage et acquisition sont deux notions différentes, l'acquisition étant le processus mental que l'apprentissage cherche à provoquer. Il doit savoir que les phases d'apprentissage ne sont pas suffisantes pour provoquer cette acquisition. Il doit connaître le rôle que peut jouer dans le processus l'imitation d'un modèle, la création de règles, la mise en situations.

Là encore, les connaissances du conseiller concernent des domaines différents de ceux qui concernent l'expertise d'un enseignant. Le conseiller ne doit pas faire apprendre, il doit apporter à l'apprenant des connaissances qui l'aident à comprendre comment il apprend. Un enseignant est amené à choisir une approche théorique donnée, à être le spécialiste d'une méthode donnée. Certains enseignants peuvent être de bons enseignants sans véritablement savoir pourquoi ce qu'ils proposent fonctionne bien[12]. Un conseiller, lui, a une connaissance beaucoup plus approfondie des conséquences que les activités peuvent avoir sur l'apprentissage. Là encore, ces connaissances ne sont pas

[12] Ainsi, certains enseignants justifient la réalisation de certaines activités par des phrases telles que "ça marche généralement bien", "ça plaît aux élèves".

nécessairement liées à l'apprentissage d'une langue précise, ni même à l'apprentissage de langue uniquement. Ainsi, le conseiller peut parfois s'appuyer sur des exemples qui portent sur d'autres situations d'apprentissage que des situations d'apprentissage de langue[13].

Pour pouvoir développer les savoir-faire méthodologiques des apprenants, le conseiller doit connaître le plus grand nombre d'activités possible. C'est en effet lui qui suggère à l'apprenant d'autres techniques de travail que celles qu'il utilise de lui-même. Non seulement le conseiller connaît une grande variété de techniques, mais il connaît aussi leurs avantages et leurs inconvénients. Aucune activité n'est à rejeter à priori car elle peut toujours correspondre à un besoin précis d'un apprenant à un moment donné.

> Ainsi l'activité de transcription d'un document oral. Certains apprenants l'utilisent beaucoup pour travailler leur compréhension orale. Or, cette activité demande une écoute très détaillée, et une discrimination précise de tous les éléments linguistiques énoncés. De ce fait, en travaillant ainsi, les apprenants ne s'habituent pas en mettre en œuvre d'autres procédures de compréhension orale, comme la prévision. Ce sont ces arguments que l'apprenant doit entendre de la part du conseiller, et non pas simplement une approbation ou un rejet de l'activité.

Le conseiller n'a donc pas d'activités favorites[14]. Il sait que certaines activités sont très utiles, que d'autres le sont beaucoup moins, et que certaines ont des inconvénients qui dépassent leurs avantages.

D'un autre côté, le conseiller a une bonne connaissance des ressources linguistiques qui sont offertes dans le centre de ressources : cela lui permet de proposer à l'apprenant des documents qui correspondent à ce que celui-ci recherche. Là encore, il ne suffit pas de connaître quelques documents qui lui semblent très utiles (ce qui est plutôt la caractéristique d'un enseignant, qui se constitue ainsi sa propre "méthode") : c'est la variété et la quantité de ressources qu'il peut proposer qui rendra son conseil plus efficace.

[13] Le sport, que beaucoup d'apprenants pratiquent, en fournit un certain nombre, par exemple.

[14] Il en a sans doute en tant qu'apprenant, mais pas en tant que conseiller !

En quelque sorte, comme un bon libraire, il connaît son stock[15]. Il connaît les caractéristiques principales des documents, leurs avantages et leurs inconvénients.

On demande aux enseignants de savoir gérer des groupes ; les conseillers, pour leur part, seront la plupart du temps en contact avec des individus, ou de très petits groupes[16]. Ils doivent développer des compétences de gestion d'interaction dialogique, qui respectent à la fois les conditions pédagogiques "imposées" par le système et les contraintes communicatives inhérentes à ce type d'interaction sociale[17].

Nous voyons là apparaître une autre caractéristique du conseiller qui le différencie de l'enseignant : ce n'est pas dans la langue étrangère apprise par l'apprenant que le conseiller doit posséder une compétence communicative forte, mais plutôt dans la langue maternelle de celui-ci. Le manque de compétence se fait très rapidement sentir lorsque des enseignants qui enseignent leur langue maternelle dans un pays étranger veulent devenir conseillers : ils n'ont que très rarement développé une telle compétence dans la langue du pays, qu'ils ne pratiquent parfois qu'à peine. Mais c'est une compétence que les enseignants qui enseignent une langue étrangère dans leur pays ne possèdent pas toujours : après tout leur formation ne leur a pas appris à le faire.

La compétence communicative du conseiller, nécessaire au bon déroulement d'un entretien de conseil, a des caractéristiques spécifiques. C'est une situation de communication spécialisée : si nécessaire, il faudra donc que le futur conseiller acquière cette compétence spécialisée[18].

15 Il n'est évidemment pas nécessaire qu'il connaisse *par cœur tout le stock*. Il pourra toujours faire des recherches ultérieurement, ou proposer à l'apprenant de chercher par lui-même.

16 Le nombre de quatre semble être un grand maximum pour des entretiens de conseil efficaces.

17 S'y attachent des caractéristiques communicatives qui dépendent de la culture dans laquelle se déroule l'entretien. Il se peut qu'il y ait, de ce fait, de grandes différences culturelles entre l'apprenant et le conseil. Nous n'aborderons pas dans le cadre de cet article les aspects interculturels de l'entretien de conseil. Pour une analyse plus détaillée, cf. RILEY (1994).

18 Cf. L'article de S. BAILLY dans ce même numéro, pour des propositions de formation au rôle de conseiller.

5. En guise de conclusion : quatre études de cas

Comment le conseiller tente-t-il de résoudre les contradictions qui peuvent naître du double objectif des entretiens de conseil ? Le développement parallèle de la capacité d'apprentissage de l'apprenant et de ses compétences linguistiques impose en effet des contraintes au conseiller. Il doit souvent trouver un équilibre entre apprentissage en auto-direction et acquisition linguistique. L'étude des quatre cas suivants nous permettra de présenter de façon concrète la prise en charge effective du rôle de conseiller dans des situations d'apprentissage réelles.

a) l'apprenant satisfait

L'une des situations de conseil délicates n'est pas en fait lorsque l'apprenant expose ses problèmes, mais lorsqu'il déclare ne pas en avoir, et être satisfait de ce qu'il fait. Le conseiller doit-il accepter cette satisfaction ? Dans l'entretien de conseil, le rôle du conseiller est d'amener les apprenants à questionner leurs satisfactions tout autant que leurs manques. Cependant, le conseiller ne doit pas assumer un rôle d'enseignant en mettant fortement en doute sur cette satisfaction. Tout va se jouer en fait autour de la "non prise de décision". Le conseiller peut en effet proposer des critères d'évaluation auxquels l'apprenant n'a pas songé, ou suggérer des activités d'évaluation différentes de celles que l'apprenant utilise. Cependant, son évaluation ne doit pas se substituer à celle de l'apprenant : il "accepte" cette satisfaction jusqu'à ce que l'apprenant lui même la mette en cause, ce qui est parfois pour lui une entreprise déséquilibrante. Deux études de cas vont permettre de préciser l'action du conseiller.

• Le cas d'Adèle.

Adèle relate à sa conseillère son heure de conversation avec un locuteur natif anglophone. Elle n'est pas satisfaite de sa performance (dont elle a réécouté l'enregistrement), mais très satisfaite de Tom, le locuteur natif avec qui elle a conversé :

> *J'ai cherché trop longtemps mes mots, je faisais beaucoup trop de blancs, et puis je faisais beaucoup de fautes de temps. Tom, à la fin, m'a dit que c'était pas mal, j'arrivais à me faire comprendre, mais qu'il fallait que je travaille les temps et les prépositions.*

A la demande d'Adèle[19], la conseillère a elle aussi écouté le début de la cassette et s'est aperçu que Tom ne jouait pas vraiment son rôle de natif (ce que montre aussi le type d'évaluation qu'il a donné à Adèle). Comment le dire à Adèle ?

La conseillère essaie tout d'abord de remettre en cause l'évaluation de Tom :

Les temps, c'est vous qui vous vous êtes sensibilisée là-dessus, ou c'est Tom qui vous l'a fait remarquer ?

Cette demande de précision n'aboutit pas. Adèle continue sur sa lancée et demande à sa conseillère de lui suggérer des exercices sur les temps et les prépositions. La conseillère passe alors du temps à discuter des manières dont Adèle peut travailler sur ces aspects, et dit qu'elle va chercher des exercices. Mais elle reprend son questionnement :

Et au point de vue communication, c'était comment, cette heure ?

Adèle reformule alors son évaluation :

c'était bien mais je laissais beaucoup trop de blancs, je prenais trop de temps pour réfléchir.

Elle ne remet toujours pas en cause le comportement de Tom. La conseillère tente une autre demande plus directe :

Comment avez-vous trouvé Tom comme locuteur natif ?

Adèle répond :

Très bien, il parlait normalement.

La conseillère peut maintenant supposer qu'Adèle ne dispose pas de critères qui lui permettent de critiquer le comportement communicatif de Tom. Elle lui donne alors son avis :

Pour moi, honnêtement, je trouve que parfois il n'était pas très naturel, il était un peu trop prof : il changeait sa prononciation, il répétait plusieurs fois la même phrase alors qu'un locuteur natif plus naturel aurait changé sa phrase. Il ne corrigeait pas non plus comme un vrai locuteur natif l'aurait fait, sur ce que j'ai entendu, il le fait trop systématiquement.

Lors de l'entretien suivant, Adèle revient sur l'heure de conversation : on s'aperçoit qu'elle a intégré les éléments fournis par la conseillère :

J'ai réécouté la conversation avec Tom. En fait j'ai pas vraiment l'impression d'avoir fait beaucoup de fautes de prépositions, et puis j'ai repensé à ce que vous m'avez dit, et c'est vrai que ça m'a

[19] Dans le SAAS du CRAPEL, les heures de conversation sont enregistrées sur cassette, et la cassette est donnée à l'apprenant. Le conseiller n'écoute la cassette que si l'apprenant le lui demande.

> *bloquée, parce qu'au début j'ai l'impression que je me débrouillais pas mal, mais à la fin j'étais bloquée, parce qu'il me corrigeait tout le temps.*

Ainsi, dans le cas d'Adèle, la conseillère a dû décider de semer le doute dans l'esprit d'Adèle, pour lui présenter des critères d'évaluation plus efficaces. Sa prise de contrôle (elle remet en cause l'évaluation d'Adèle) a en fait servi à Adèle.

- le cas de Julie.

Julie est débutante en anglais. Elle entreprend un apprentissage d'anglais car son mari, chercheur, séjourne depuis un mois à Manchester dans le cadre d'une bourse d'études. Son séjour va durer un an, Julie va donc aller lui rendre visite. Elle veut notamment pouvoir discuter avec les collègues anglais de son mari. Julie a choisi de travailler avec deux méthodes, l'une très traditionnelle (dialogues modèles et exercices structuraux) et l'autre plus communicative. Pendant les trois entretiens de conseil qu'elle a avec Julie avant sa première visite à Manchester, la conseillère se rend compte que celle-ci travaille en termes d'expression orale, et ne pense pas du tout aux problèmes de compréhension qu'elle pourrait rencontrer. La conseillère suggère donc à plusieurs reprises des activités de compréhension, mais à chaque fois, Julie dit n'avoir pas eu le temps de les faire : il est donc clair que la conseillère, là, a du mal à faire acquérir à Julie les critères qu'elle souhaiterait que celle-ci utilise. Julie évite aussi de prendre une heure de conversation : elle dit qu'elle aura le temps à Manchester. Il faudra le choc de la première visite pour que Julie intègre les critères que sa conseillère lui suggérait depuis longtemps :

> *et puis à Manchester je me suis aperçue que dans la mesure où je ne comprenais rien, eh bien, très vite je n'avais plus rien à dire. Les gens sont gentils, ils posent quelques questions, mais comme on ne comprend pas, ils reprennent le fil de la conversation normale. Donc à ce moment-là, j'étais larguée, et c'est vrai que c'était pénible (...) alors effectivement il faut que je travaille la compréhension.*

Cet exemple fait bien sentir les contradictions qu'il peut y avoir entre acquisition linguistique et amélioration de la capacité d'apprentissage. La première réaction devant le cas de Julie est de juger que la conseillère aurait dû être plus directive et fournir à Julie un programme plus adéquat. Cela aurait évité à Julie de vivre

une situation frustrante à Manchester. Mais rien n'est moins sûr. En fait, après chaque entretien, Julie avait dans son "sac" des documents de travail en compréhension. Cependant les critères de décision qu'elles possédait (je veux apprendre à parler grammaticalement) faisaient que, lorsqu'elle se trouvait en face à face direct avec ses documents, elle ne travaillait jamais les documents de compréhension. Il a fallu du temps, et surtout une situation d'évaluation externe pour que Julie remette en cause ces critères.
On voit donc là que les prises de conscience liées à l'amélioration de la capacité d'apprentissage sont parfois rapides, comme dans le cas d'Adèle, parfois beaucoup plus lentes, comme pour Julie.

b) l'apprenant surchargé

Que faire dans un entretien de conseil quand l'apprenant n'a pas eu le temps de travailler ? Surtout pas transformer cet entretien en séance de travail linguistique ! En effet, l'un des problèmes que tout apprenant a à résoudre lorsqu'il décide de s'engager dans un apprentissage de langues concerne l'organisation de son emploi du temps. L'apprenant doit s'aménager des créneaux de travail pour pouvoir apprendre. Quand on a un emploi du temps bien rempli (c'est le cas des adultes, mais c'est aussi le cas des étudiants), il faut donc faire de la place à ces moments de travail[20]. Cette décision est fondamentale pour l'acte d'apprendre, elle doit donc être prise en charge, et résolue, par l'apprenant.
L'entretien de conseil doit aider l'apprenant à résoudre la contradiction entre la nécessité de prendre du temps, et la difficulté d'en gagner : le conseil ainsi peut suggérer des moments de travail, de types de travail auxquels l'apprenant n'avait pas songé (dans sa voiture, dans les transports, etc.). Là encore deux études de cas vont permettre de concrétiser les choses.

- Le cas de Robert.

Robert vient au deuxième entretien de conseil avec tous ses documents de travail. Il annonce à son conseiller :

[20] Cette difficulté est occultée dans une situation d'enseignement, où c'est généralement l'institution qui fixe les horaires, mais elle y est néanmoins présente : que dire des apprenants à la présence irrégulière, ou de ceux "qui ne travaillent jamais entre les cours" ?

je n'ai pas vraiment eu le temps de travailler, j'ai à peine regardé ce que vous m'aviez donné, alors j'ai tout apporté, on va pouvoir travailler dessus.

Joignant le geste à la parole, il ouvre un manuel et choisit une page.

L'entretien de conseil n'est pas un temps d'apprentissage linguistique : c'est au conseiller de faire respecter cette caractéristique. Robert doit prendre en charge l'organisation de son emploi du temps, il doit être conscient qu'apprendre une langue demande du temps, et qu'un apprentissage réussi ne peut se faire à la sauvette, en volant quelques minutes par-ci, par-là.
Le conseiller va donc refuser de travailler comme Robert le demande. Ce sera bien sûr un moment communicativement difficile : le conseiller doit, de manière socialement acceptable, faire comprendre à Robert qu'il n'est pas là pour un cours particulier. Dans le cas présent, le conseiller a choisi de le faire en questionnant le manque de temps de Robert :

Avant toute chose, il faudrait voir pourquoi vous n'avez pas eu le temps de travailler, parce que c'est ça qui est important. Ca ne servira à rien qu'on passe un peu de temps ensemble, si le même phénomène se reproduit après, vous savez. Moi je suis là essentiellement pour vous aider à trouver du temps(..)

Le conseiller n'accède donc pas à toutes les demandes de l'apprenant. Développer le capacité d'apprentissage de celui-ci implique aussi l'amener à une prise en charge des éléments négatifs de toute situation d'apprentissage.

• le cas de Pierre.

Pierre a décidé, pour se remettre à l'anglais, de s'inscrire au SAAS du CRAPEL parce que cela lui paraissait une formule souple, adaptée à son profil. Cependant, trois semaines après son inscription, il est promu dans un nouveau poste. Son emploi du temps se surcharge. Il s'en ouvre à sa conseillère :

depuis que j'ai pris ce poste, je n'ai plus une minute à moi. Alors, si je veux garder un peu de temps pour ma vie de famille, eh bien c'est l'anglais qui passe à la trappe. Chaque jour, je me dis que je vais m'y mettre, mais je pourrais le faire qu'à partir de 11h, 11h et demie du soir, et là je suis vraiment plus bon à rien.

Pierre est dans les mêmes contradictions que Robert en termes d'emploi du temps. Cependant, il est conscient qu'apprendre une langue demande du temps. Simplement il ne voit plus comment il

peut trouver ce temps nécessaire. L'action du conseil, ici, se situe en termes de soutien psychologique : elle est de l'aider à résoudre la contradiction sans frustration. Un apprenant compétent, qui se rend compte qu'il ne peut trouver aucun temps de travail pour apprendre, sait qu'il vaut mieux renoncer positivement à l'apprentissage, plutôt que de culpabiliser sur ce manque de temps sans pour autant pouvoir dépasser son manque de disponibilité. C'est ce que dit la conseillère à Pierre :

> *Vous savez si c'est vraiment comme ça, n'hésitez pas à arrêter, vous ne pouvez pas tout faire, vous adapter à un nouveau poste, avoir une vie de famille, améliorer votre anglais. Pour moi, si vous arrêtez, c'est très bien, vous vous êtes aperçu qu'il vous faut du temps, donc quand vous déciderez de reprendre vous le saurez, pour l'instant, vous n'avez pas de temps, donc c'est dommage, mais vous ne pouvez pas travailler sur votre anglais (...)*

Ces études de cas permettent de mettre en évidence le changement de problématique que représente l'apprentissage auto-dirigé, et la spécificité du rôle de conseiller. Dans une structure de soutien où l'apprenant apprend à apprendre tout en apprenant une langue, on peut se demander dans quelle mesure une intervention plus directive du conseiller ne serait pas plus efficace. On peut ressentir les réponses du conseiller comme des atermoiements, une façon de laisser l'apprenant découvrir par lui-même ce que le conseiller sait déjà. On a souvent l'impression qu'un enseignant aurait été plus efficace, pour le cas de Julie, ou celui de Robert par exemple : les enseignants qui se forment au rôle de conseiller trouvent très frustrant de ne pas dire ce qu'ils savent. C'est pour nous un faux problème. D'une part, l'apprentissage auto-dirigé n'est pas LA solution à tous les problèmes. Il a donc ses avantages et ses inconvénients. Parmi ses avantages, l'apprentissage autodirigé est tout d'abord une réponse à des situations d'apprentissage spécifiques que l'enseignement ne peut traiter : il est donc là, de fait, plus efficace que l'enseignement, même si tous les apprenants n'apprennent pas formidablement bien les langues dans ce cadre. Dans cette optique, il est impossible que le conseiller soit directif : même s'il le voulait, il n'est pas en mesure d'imposer le respect des décisions qu'il prendrait. Le conseiller est actif, il informe, il propose, il donne son avis, mais il doit donc attendre que l'apprenant intègre les éléments qu'il lui apporte. L'un des

inconvénients de l'autodirection est que cette intégration peut prendre du temps.

D'un autre côté, quand l'apprentissage en autodirection (avec soutien) est proposé parallèlement à un enseignement, il ne faut pas oublier, pour évaluer les deux solutions, que l'apprentissage autodirigé vise deux objectifs : aider à apprendre une langue et améliorer les capacités d'apprentissage. La prise en charge d'un deuxième objectif diminue nécessairement le temps et l'énergie qui peuvent être dévolus au premier. Mais c'est un investissement à long terme, l'amélioration de ses capacités d'apprentissage permettant à l'apprenant de conduire de mieux en mieux son apprentissage. Si, pour des raisons d'efficacité immédiate, le conseiller s'éloigne trop de son rôle et prend des décisions "d'enseignant", il ne permet pas à l'apprenant de mettre en place un processus de prise en charge, il ne lui permet pas d'apprendre à apprendre. Cet équilibre est parfois difficile à trouver, mais c'est là tout l'enjeu du rôle de conseiller.

Mélanges CRAPEL n° 22

LA FORMATION DE CONSEILLER

Sophie BAILLY

Abstract

As resource centres for language learning develop, the need for specific training of counsellors is growing.

Such training programmes have been run by the CRAPEL for several years. The curriculum developed is described and examples of the materials used given and explained, together with discussions of the experiences gained in various counsellor training courses.

Former des conseillers : pourquoi ?

Le CRAPEL est amené depuis quelques années à former des conseillers en apprentissage de langue, à la demande de divers organismes de formation pour adultes ou universitaires qui mettent en place des systèmes d'auto-apprentissage et installent des Centres de Ressources. Deux raisons expliquent le développement de la demande de formation au rôle de conseiller que le CRAPEL connaît actuellement.

La multiplication des centres de ressources est la première raison de la nécessité de former des conseillers. On assiste en effet à l'implantation de centres de ressources, riches en ressources documentaires mais pauvres en ressources humaines. Ces centres courent le risque de se voir déserter par les utilisateurs, qui n'y disposent pas d'une structure de soutien à leur apprentissage. Pour garantir l'efficacité d'un centre de ressources il faut prévoir une structure de soutien qui repose sur la présence, la qualité d'expertise, et la compétence technique de conseillers présents dans le centre.

La deuxième raison est que, comme l'explique M.J. Gremmo[1], le conseiller occupe un nouveau rôle de formateur (" une nouvelle race de formateurs " !) dont les compétences propres sont différentes des compétences attendues traditionnellement chez un enseignant de langue. On attend en effet du conseiller qu'il possède des compétences qui ne se bornent pas uniquement à un savoir linguistique et à des savoir-faire méthodologiques comme savoir préparer une leçon, un exercice ou un test. Les compétences spécifiques du conseiller ne peuvent s'acquérir uniquement par l'expérience et nécessitent donc une formation appropriée.

La première partie de cet article présentera le contenu et la méthodologie de la formation de conseiller. La deuxième partie sera consacrée à l'analyse de notre expérience avec le public des formations de conseiller. La troisième partie portera sur la durée de la formation.

[1] Pour en savoir plus sur le rôle du conseiller, voir Gremmo M.J. 1995, "Conseiller n'est pas enseigner".

1. La formation au rôle de conseil : comment ?

1.1. Les objectifs de la formation

La formation au conseil proposée par le CRAPEL a plusieurs objectifs. Un premier objectif est de clarifier les idées des stagiaires sur les droits et les devoirs respectifs des acteurs de la formation que sont le formateur et le formé, que nous appelons conseiller et apprenant. Autrement dit, il s'agit de modifier les représentations des stagiaires sur les rôles de l'enseignant et de l'enseigné, et plus exactement sur ce que deviennent ces rôles dans une structure d'apprentissage auto-dirigé. Les représentations que les stagiaires seront amenés à discuter au cours du stage portent sur la question suivante : "lorsqu'une action de formation se met en place et met en présence un formateur et un formé, qui prend les décisions concernant l'apprentissage ? ", autrement dit : " qui fait quoi ? qui a le droit de faire quoi ? qui a le devoir de faire quoi ?".

Un second objectif visé par cette formation est l'acquisition par les stagiaires des connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l'acte de conseil. Ces connaissances relèvent des sciences du langage et de la psychologie de l'apprentissage[2].

Enfin cette formation est l'occasion pour les stagiaires de découvrir et de pratiquer les techniques de l'entretien de conseil en apprentissage de langue.

La formation au conseil constitue donc l'apprentissage d'une expertise spécifique[3].

1.2. Les contenus et la méthodologie de la formation

La formation au conseil s'adresse à de petits groupes. Elle comporte de nombreux travaux pratiques qui ont lieu avec des sous-groupes de quatre personnes maximum.

Cette formation traite de trois grands domaines. Le premier domaine concerne les savoirs conceptuels qui forment le domaine d'expertise du conseiller, c'est-à-dire des savoirs spécifiques en

[2] Gremmo M.J. op. cit.
[3] Gremmo M.J. ibid.

sciences du langage et en psychologie de l'apprentissage (ces savoirs sont d'ailleurs développés aussi dans les formations Apprendre à Apprendre destinées aux utilisateurs des centres de ressources[4]).

Le second domaine concerne l'entretien de conseil, c'est-à-dire un savoir-faire technique spécifique, différent de celui de l'enseignement ou de l'animation de groupe.

Le troisième domaine concerne les tâches du conseiller dans le centre de ressources.

1.2.1. Les savoirs conceptuels

La formation de conseiller comporte un volet théorique portant sur la didactique des langues étrangères. Cette mise à niveau en didactique utilise des activités qui ont été développées par le CRAPEL pour la formation Apprendre à Apprendre d'apprenants en langue. En effet le conseiller forme l'apprenant à mieux savoir apprendre une langue[5], c'est-à-dire que le premier amène le second à modifier ou préciser ses représentations de l'apprentissage et des langues. Si l'on veut que l'apprenant acquière des concepts ou des critères qui favorisent son apprentissage au lieu de l'inhiber, il est nécessaire que le conseiller lui-même possède de bonnes connaissances sur les différents domaines et ensembles de représentations concernées, afin de pouvoir les identifier chez l'apprenant et y remédier si elles lui paraissent erronées ou incomplètes.

Pour cette partie de la formation les stagiaires sont invités à se mettre en quelque sorte à la place des apprenants de langue. Les stagiaires réalisent tout d'abord des activités d'"Apprendre à Apprendre" selon les consignes de l'animateur, puis sont invités à réagir. La discussion porte sur ce que les stagiaires voient dans l'activité qu'ils viennent de réaliser, sur ses objectifs, sur les conclusions que les apprenants sont amenés à en tirer, en bref, sur ce qu'elle apporte en terme de compétence d'apprentissage de langue. Les commentaires des stagiaires sont ensuite complétés par des explications de l'animateur.

[4] Holec H., 1991, Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage, *Education Permanente* n° 107, p. 59-66

[5] Gremmo M.J. op. cit

Au cours de cette phase d'approfondissement des notions didactiques (approche communicative, séparation des aptitudes, etc.), les stagiaires peuvent faire le point sur les concepts didactiques dont le conseiller a besoin pour construire son argumentation pendant les séances de conseil avec des apprenants. Ils commencent également à prendre conscience d'un premier niveau de différence entre les rôles d'enseignant et de conseiller, relatif aux savoirs mis en jeu dans l'entretien de conseil.

1.2.2. L'entretien de conseil

La formation au rôle de conseil comporte une partie très pratique attendue avec impatience, voire avec anxiété par les stagiaires, qui vont trouver là l'occasion de faire leurs premières armes de conseiller. Cette partie tient une place importante dans la formation, car le déroulement d'une séance de conseil ne ressemble guère à une séance d'enseignement, ni même à une séance d'enseignement individuel. M.J. Gremmo[6] en décrit ainsi les caractéristiques : "l'entretien va aider l'apprenant à mettre en place un programme d'apprentissage linguistique, et ce faisant va l'amener à réfléchir sur le pourquoi et le comment de ce programme (...). Dans les entretiens de conseil, le conseiller ne prend aucune décision en ce qui concerne le programme d'apprentissage linguistique. (...). Le conseiller n'est pas là pour faire apprendre, il est là pour aider à mieux apprendre".

Ajoutons que l'entretien se déroule dans la langue maternelle de l'apprenant[7] et que, bien que semi-directif, il n'a rien d'une conversation à bâtons rompus. Bien au contraire, l'entretien de conseil est un acte pédagogique technique, tout comme l'est par exemple la gestion de groupe dans l'enseignement. La maîtrise de cet acte pédagogique spécifique suppose de la part du conseiller en apprentissage des savoir-faire bien précis.

Cette partie de la formation repose d'une part sur des documents à observer, comme des transcriptions d'enregistrements de conseil et des enregistrements vidéo de séances de conseil, et d'autre part sur des activités de mise en pratique (études de cas, simulations).

[6] Gremmo M.J. op. cit.

[7] ou dans une langue commune au conseil et à l'apprenant, sur ce sujet voir Gremmo M.J. ibid.

A. Observation d'entretiens transcrits

Pour cette activité, des transcriptions d'entretiens de conseil réalisés au CRAPEL avec des apprenants de langue sont utilisées. Celles-ci sont lues par les stagiaires, puis font l'objet de commentaires de l'animateur et d'une discussion en groupe.

Les extraits de séances de conseil utilisés pour ces activités d'observation sont caractéristiques de la façon dont les apprenants peuvent poser leurs problèmes d'apprentissage : les termes utilisés sont vagues, imprécis, parfois contradictoires. L'observation porte sur la façon dont le conseiller fait préciser les problèmes, notamment en proposant des reformulations qui utilisent des concepts de didactique ("compréhension orale", "vocabulaire spécifique", etc.). Par de telles reformulations, le conseiller apporte ou enrichit les critères qui permettent à l'apprenant de mieux appréhender ses problèmes. En observant plusieurs extraits de différentes séances de conseil avec un même apprenant, on remarque l'évolution de ces critères et leur appropriation par l'apprenant lui-même. Cette appropriation se traduit par exemple par le fait que l'apprenant, après quelques séances, se met à recourir à la terminologie du conseiller ou à parler de son apprentissage en se référant aux concepts didactiques.

La transcription permet également de s'arrêter sur la formulation des actes de parole, et de remarquer comment le conseiller modalise ses propositions.

B. Visionnement de séquences vidéo

Depuis quelque temps, lors de ces formations, sont visionnés en groupe, des extraits d'enregistrements vidéo de séances de conseil qui se sont déroulées au CRAPEL. L'enregistrement vidéo complète les transcriptions par une illustration vivante de la dimension interactive : les attitudes corporelles et gestuelles, les mimiques, la durée des silences sont parfois très éclairants sur la façon dont s'établissent les rapports entre conseiller et apprenant. L'enregistrement donne également aux stagiaires l'occasion de se rendre compte de façon concrète du déroulement d'un entretien : conseiller et apprenant sont face à face, assis à une table ; selon les cas l'apprenant prend ou ne prend pas de notes, il résume ou explique longuement son travail au conseiller, soit en s'appuyant sur des documents, soit simplement en narrant ce qu'il a fait, etc.

L'observation de différents conseillers met en évidence à la fois les différences de style de conseiller et les constantes de l'acte de conseil : l'écoute, la reformulation, la modalisation, les suggestions multiples, les encouragements, etc.

Comme pour les transcriptions, les enregistrements vidéo sont commentés par l'animateur et font l'objet d'une discussion au cours de laquelle les stagiaires font généralement part de leurs réactions. Ces réactions envers le conseil vont de l'intérêt à l'amusement en passant même par un certain rejet. Les stagiaires ont ainsi l'occasion de faire le lien entre la théorie et la réalité, et de se rendre compte du fait que le conseiller n'applique pas machinalement une technique, mais qu'il interagit véritablement avec l'apprenant. Il s'aperçoit aussi que cette interaction a toujours pour objectif la formation de l'apprenant. Le visionnement de séances de conseil est enfin l'occasion pour les stagiaires d'exprimer des critiques vis-à-vis du rôle du conseiller, ou de la relation entre conseiller et conseillé.

Les critiques visant le rôle du conseiller ne peuvent évidemment porter que sur la façon dont celui-ci est pris en charge au CRAPEL, étant donné que les seuls enregistrements disponibles pour l'instant sont ceux de séances de conseil ayant eu lieu au CRAPEL. Notre système, bien que fonctionnant depuis de nombreuses années, n'est sans doute pas parfait et les recherches en cours visent à l'améliorer. Par ailleurs il est probable que la façon dont le conseil fonctionne au CRAPEL ne peut pas être transféré automatiquement à toutes les situations de formation, et les critiques exprimées par les stagiaires alimentent la réflexion sur l'installation d'un système d'apprentissage auto-dirigé dans leur propre contexte pédagogique.

Les critiques portant sur la relation entre conseiller et conseillé permettent de discuter de ce qu'il est possible et impossible au conseiller et à l'apprenant de faire dans les limites de l'entretien de conseil. Celui-ci se définit prioritairement comme un acte pédagogique, mais il est aussi une interaction sociale, soumise en tant que telle à un certain nombre de contraintes communicatives bien différentes de celles qui régissent un cours de langue[8].

Les critiques émises par les stagiaires au cours de ces observations sont généralement liées à leurs conceptions

[8] Gremmo M.J. op. cit.

personnelles sur le métier d'enseignant, et au fait que certains d'entre eux n'envisagent pas aisément de remplir leur rôle de formateur autrement que sous une forme d'enseignement, tout simplement parce qu'ils aiment enseigner[9].

C. Les études de cas

Il s'agit au cours de ces activités de réfléchir aux réponses à apporter à des questions que se posent les apprenants. Grâce à elles les stagiaires réfléchissent à la façon d'aider l'apprenant à construire ses savoirs :

- réponse d'ordre conceptuel portant sur l'un des domaines de savoirs (culture langagière, culture d'apprentissage) ;
- la réponse d'ordre méthodologique concernant les problèmes pratiques de l'apprentissage de langue proprement dit ;
- la réponse d'ordre psychologique intervenant lorsque l'apprenant en difficulté a besoin d'être rassuré[10].

Les questions qui servent de base de réflexion pour ces études de cas s'inspirent de questions d'apprenant réelles. En voici quelques exemples :

- un apprenant vous dit : " La grammaire je crois que ça va; moi ce qui me manque c'est du vocabulaire" ;
- un apprenant vous demande : " Je vous ai apporté un article de *Newsweek* qui m'intéresse. Je l'ai lu mais je ne suis pas sûr d'avoir compris. Est-ce que vous pourriez me le traduire ?" ;
- un apprenant vous dit : "J'ai cherché M.P[11] . dans le dictionnaire anglais-français, je n'ai rien trouvé. Qu'est-ce que ça veut dire ?".

Les stagiaires doivent identifier les représentations sous-jacentes à la demande exprimée, et réfléchir aux divers types de réponse à apporter, aux plans méthodologique, conceptuel ou psychologique. Selon les cas la réflexion se fait individuellement, en binôme ou en sous-groupe.

La difficulté de cet exercice tient au fait que les problèmes d'apprenants ont presque toujours deux niveaux d'interprétation : la demande explicite recouvre généralement une ou plusieurs représentations implicites que doit déceler le conseiller s'il veut

[9] Voir partie 2.1. sur le public.
[10] Gremmo M.J. op. cit.
[11] Abréviation de "Member of Parliament".

améliorer la compétence d'apprentissage de l'apprenant. En séance de conseil le conseiller doit amener l'apprenant à prendre conscience de ses représentations pour pouvoir en discuter avec lui. Or les stagiaires, qui ne possèdent pas l'expertise d'un conseiller mais celle d'un enseignant, ont tendance à ne proposer que des réponses méthodologiques. Ce type de réponse résout de manière temporaire le problème de l'apprenant, mais n'enrichit pas ses critères conceptuels. C'est pourquoi, pendant la phase de mise en commun des réflexions sur les études de cas, la discussion se focalisera sur les implications des questions d'apprenant que les stagiaires n'ont pas décelées, et sur les réponses possibles à apporter.

L'objectif des études de cas est donc de s'entraîner d'une part à mettre en relation une demande d'apprenant avec les concepts sous-jacents liés à l'apprentissage de langue, et, d'autre part, à proposer des réponses qui permettent à l'apprenant de faire évoluer ses représentations (de l'apprentissage de langue).

D. Les simulations

La formation à l'entretien de conseil prévoit des simulations d'entretiens de conseil qui visent à fournir une première expérience de conseiller. Ces simulations peuvent s'organiser de deux manières différentes :

- soit avec des apprenants " cobayes ", c'est-à-dire des apprenants de langue réels, volontaires et bénéficiant de la structure d'apprentissage auto-dirigé à titre gratuit[12] ,
- soit sans cobayes, à partir des situations tirées de cas réels : au cours de ces simulations les stagiaires, au nombre de quatre maximum, jouent alternativement les rôles de conseiller, d'apprenant et d'observateur(s).

Dans les deux cas les entretiens sont enregistrés. L'enregistrement et/ou les observateurs sont des éléments essentiels de l'exercice car ils témoignent objectivement du déroulement de la séquence de conseil simulée. En effet les stagiaires qui jouent le rôle de conseiller vivent la situation de l'intérieur, et ne disposent pas du recul nécessaire pour évaluer objectivement leur performance.

[12] Ce type de simulation, difficile à mettre en place, n'a pu avoir lieu qu'une seule fois pour l'instant et ne sera donc pas décrit ici.

Exemple de simulation :
Apprenant : vous voulez maintenant changer de type de travail. Vous avez jusqu'à présent travaillé sur la grammaire, vous voulez passer à un travail sur la prononciation. Vous demandez conseil. Vous envisagez des exercices où vous devrez répéter des mots après avoir écouté un modèle, et être corrigé. C'est pour vous un très bon type de travail. Vous avez un point noir spécifique : vous considérez que vous prononcez très mal les " th " anglais.
Conseiller : votre apprenant a jusqu'alors travaillé sur des exercices de grammaire.
(N.B. : au cours de la simulation, le " conseiller " n'a pas connaissance du script de " l'apprenant ").

L'objectif des simulations est double. Elles permettent d'une part de travailler sur l'interaction qui doit être autant que possible symétrique et égalitaire, et sur la formulation des réponses qui ne peuvent (ne doivent) pas être directives[13]. D'autre part, elles donnent la possibilité aux stagiaires de s'entraîner à suggérer aux apprenants les concepts qui vont modifier ses représentations de l'apprenant. La difficulté de l'exercice provient du fait qu'il faut en quelque sorte faire plusieurs choses en même temps : premièrement, trouver les critères qui répondent de façon pertinente à la question posée ; deuxièmement, les formuler de manière compréhensible par l'apprenant ; et, troisièmement, respecter les règles interactives de l'entretien de conseil.

A la fin de chaque simulation le "conseiller" et "l'apprenant" font part de leurs impressions ; les observateurs exposent les éléments qui leur ont paru importants ou révélateurs ; le formateur commente la simulation en complétant les remarques des observateurs ; le cas échéant on recourt à l'enregistrement pour vérifier un point de désaccord ou qui pose un problème. Certains aspects de la simulation sont ainsi analysés en profondeur par le formateur et discutés en groupe : l'analyse porte aussi bien sur la forme de l'entretien (les aspects interactifs : formulation et gestion) que sur le fond (la nature des conseils et des suggestions émis par le conseiller).

Le rôle de conseiller peut générer une certaine inquiétude chez les stagiaires, et donc un stress, qui peut se révéler positif ou négatif. Lorsqu'il est négatif il peut donner lieu à des erreurs stratégiques, que l'on rencontre d'ailleurs chez beaucoup de

[13] Gremmo M.J.op. cit.

stagiaires qui conseillent pour la première fois au cours de cet exercice de simulation. Ces erreurs sont par exemple :

- l'abus d'assertions ou de questionnement ;
- le défaut d'écoute qui mène à une sorte de dialogue de sourds, notamment lorsque le conseiller et l'apprenant restent sur leur position ce qui ne permet pas à la situation d'évoluer ;
- une répartition inégale du temps et de parole au détriment de l'apprenant ;
- une trop grande directivité du conseiller qui diagnostique et prescrit au lieu de proposer et de laisser le choix à l'apprenant.

Ici la forme est directement liée au contenu du conseil ou plus exactement à sa nature : il va de soi que l'on ne peut pas ne pas être directif lorsque l'on propose à un apprenant un parcours fléché ou un module organisé qui est à l'apprentissage auto-dirigé ce que la formule "plat du jour" est à la carte de restaurant.

Les aspects interactifs de l'entretien sont ceux que les stagiaires semblent avoir le plus de difficulté à contrôler. En effet lorsqu'ils jouent le rôle du conseiller, ils tendent à se concentrer davantage (ce qui est normal) sur le contenu de leur discours, c'est-à-dire sur le questionnement de l'apprenant, sur l'apport d'information conceptuelle et sur les suggestions de travail, cela au détriment des principes d'interaction et de formulation propres à l'acte de conseil.

L'exercice est difficile à bien des égards. Un autre aspect de sa difficulté, et non le moindre, réside dans la nature duelle de l'entretien de conseil. Le face-à-face exige une énergie différente de celle qui est nécessaire à l'animation de groupe. En effet l'attention du conseiller est sollicitée sans interruption pendant toute la durée de l'entretien qui, dans la réalité, peut atteindre une heure, voire davantage. Les simulations ne durent jamais aussi longtemps mais les stagiaires ressentent néanmoins une certaine fatigue liée à l'intensité de leur concentration.

Au cours de la simulation les observateurs, munis d'une grille d'analyse, ont pour tâche de faire porter leur observation sur les éléments constitutifs de l'interaction : le degré et la qualité d'écoute du conseiller, la distribution des prises de parole, la fréquence et l'à-propos des interruptions, la responsabilité des changements de direction de l'entretien, l'introduction, l'abandon et/ou la reprise des thèmes abordés, etc. L'observation porte également sur le discours

du conseiller et principalement sur les actes de paroles : demander et apporter des informations, des précisions, suggérer, conseiller, demander de reformuler, reformuler, vérifier l'intercompréhension, justifier, compatir, consoler, etc. L'attention est enfin attirée sur les divers moyens de modalisation, tant lexicaux que syntaxiques ou intonatifs, qui permettent au conseiller de rendre son discours non directif.

La position d'observateur, comme je l'ai déjà dit, est importante, non seulement pour le stagiaire qui vient d'être observé mais aussi pour les observateurs eux-mêmes, puisque chacun va être invité à jouer tous les rôles. En tant qu'observateurs, les stagiaires vivent la simulation de l'extérieur et ils ont la possibilité de l'objectiver davantage. Par exemple ils établissent une comparaison avec ce qu'ils auraient fait à la place du "conseiller" ; ou bien ils prennent mieux conscience de leurs propres difficultés ; ou encore ils se mettent à la place de celui qui est en train de conseiller et cherchent à le défendre, à argumenter à sa place.

Il est d'ailleurs intéressant de constater que généralement les performances des "conseillers" s'améliorent au fur et à mesure des simulations, ce qui laisse à supposer que chaque stagiaire tire profit des exemples qu'il vient d'observer.

L'avis du stagiaire qui joue le rôle de l'apprenant vient aussi alimenter la discussion. Son opinion est également importante, car il peut faire état d'une certaine frustration ressentie au cours de l'échange, d'une impossibilité à s'exprimer ou à se faire comprendre, ou au contraire exprimer sa satisfaction. Il est notamment intéressant de discuter du cas de celui qui se déclare satisfait par les conseils reçus de son "conseiller". En effet, le rôle du conseiller n'est pas nécessairement de "faire plaisir" à l'apprenant, mais de l'aider à apprendre, et cela peut parfois passer par des moments difficiles ou délicats pour les deux protagonistes, comme par exemple le refus du conseiller de faire une traduction ou de corriger une production de l'apprenant. Il peut donc exister un écart entre le degré de satisfaction du stagiaire-apprenant et la pertinence des conseils prodigués par le stagiaire-conseiller.

Le fait de jouer tous les rôles permet donc d'appréhender tous les aspects du problème. La discussion qui suit chaque simulation est ainsi bénéfique pour tous quel que soit le rôle occupé dans la simulation.

E. Les propositions de programmes

Si les stagiaires ont déjà un centre de ressources dans lequel ils fonctionnent et dont ils connaissent bien les matériaux et les documents, on peut leur proposer de réfléchir à des propositions de programmes à partir d'analyses de besoins d'apprenants fictifs ou réels. A partir de la description des besoins d'un apprenant on réfléchit d'une part au questionnement qui permettra d'identifier les objectifs d'apprentissage (quelles aptitudes, quels actes de parole, quel vocabulaire, quelle grammaire), d'autre part aux documents (authentiques, didactiques, de soutien) que l'on peut proposer pour un premier programme de travail et parmi lesquels l'apprenant choisira.

Ce type d'activité a pour objectif de faire réfléchir les stagiaires à l'individualisation de l'apprentissage de langue, c'est-à-dire à concevoir l'apprentissage en termes d'objectifs et de contenus en rapport avec des besoins exprimés. Elle amène également les stagiaires à réfléchir au type de documents d'apprentissage qui existent déjà dans leur centre de ressources, et surtout à ceux qui n'y figurent pas encore et qu'il serait souhaitable d'acquérir.

Exemples de besoins d'apprenants :

1. Médecin : doit aller faire une conférence à New York dans trois semaines/ comprend l'anglais médical écrit/ a des difficultés à l'oral.
2. Mère de famille : veut apprendre l'anglais pour partir en vacances en Irlande/ débutante complète.

Les problèmes les plus couramment rencontrés par les stagiaires dans cet exercice sont d'une part la prise de décision par le conseiller à la place de l'apprenant, et d'autre part une conception trop purement linguistique de la langue, c'est-à-dire délaissant ses aspects fonctionnels et communicatifs.

En ce qui concerne la prise de décision par le conseiller, on la remarquait déjà au cours des simulations d'entretien. Les stagiaires, plus habitués à l'enseignement individualisé qu'à l'apprentissage auto-dirigé ont tendance à faire des "prescriptions" qu'il "ordonnent" -pour rester dans la métaphore médicale- à leurs apprenants : "Vous allez faire les unités 1, 2 et 3 de la méthode X ; vous n'oublierez pas de faire les exercices de grammaire surtout

ceux de l'unité 2 ; c'est une bonne méthode, elle marche bien ; quand vous aurez fini vous reviendrez me voir pour que je corrige vos exercices et que je vous redonne d'autres unités..."[14]. L'apprenant n'a ainsi d'autre choix que de travailler sur les matériaux préalablement choisis par l'enseignant.

Cette approche, qui peut d'ailleurs satisfaire l'apprenant dans la mesure où elle le décharge d'une partie des décisions qu'il serait censé assumer dans le cadre d'un véritable apprentissage auto-dirigé, présente un double inconvénient. Tout d'abord elle ne permet pas d'améliorer la capacité d'apprentissage de l'apprenant. Ensuite, elle risque fort de faire se renforcer chez l'apprenant l'idée que la seule façon d'apprendre est de s'en remettre à un expert en enseignement. Les stagiaires doivent donc commencer à réfléchir non plus en termes de programmes tout établis mais en termes de **propositions** de programme, c'est-à-dire à plusieurs possibilités ou pistes de travail parmi lesquelles l'apprenant pourra choisir. Par ailleurs on note une tendance assez générale chez les stagiaires à réfléchir aux programmes d'apprentissage surtout en termes de méthodes, de matériaux pré-construits. Cette approche les amène à proposer aux apprenants des "parcours fléchés" fondés sur une notion de progression qui peut n'avoir qu'un lointain rapport avec la façon dont l'apprenant progresse réellement ou avec l'évolution de ses besoins.

Enfin, et ceci est à mettre en rapport avec cette pratique du "parcours fléché", il apparaît que les propositions de programmes faites par les stagiaires dans le cadre de cette activité ne font pas toujours mention de la possibilité pour l'apprenant de travailler avec des documents authentiques non didactisés, ou de rencontrer des locuteurs natifs pour améliorer sa compréhension ou son expression.

1.2.3 Tâches du conseiller dans le centre de ressources : la conception de documents de soutien

Le conseiller, dans l'exercice de ses fonctions, n'est pas toujours en train de conseiller. Il lui faut en effet consacrer une partie de son temps de travail à sélectionner, recueillir, traiter et ficher les documents qui iront grossir la partie documentaire du centre de ressources. C'est en dehors de la présence des apprenants qu'il

[14] Les simulations d'entretien de conseil sont d'ailleurs également très révélatrices à cet égard.

effectue ce type de travail, de même que ce que l'on pourrait appeler du "conseil à distance", c'est-à-dire la création de documents de soutien.

Les documents de soutien sont en quelque sorte des conseils présentés sous une forme écrite qui permettent de répondre immédiatement à un besoin précis d'apprenant ; ils sont aussi un moyen pour l'apprenant de conserver, sous forme de mémo, des informations données en conseil en face à face[15]. Les formations de conseiller proposées par le CRAPEL prévoient donc une phase de réflexion sur la conception des documents de soutien à l'apprentissage.

Dans un premier temps, le formateur explique ce qu'est un document de soutien et quelles sont les questions à se poser avant d'en créer un. Divers documents de soutien sont observés et font l'objet d'une discussion au cours de laquelle divers points peuvent faire l'objet de critiques : la rédaction, la présentation, le contenu.

Ensuite, à partir de leurs idées personnelles ou de propositions amenées par le formateur, les stagiaires conçoivent en sous-groupes des documents de soutien sur différents thèmes, comme par exemple : "apprendre de la grammaire, pour quoi faire?" ou "comment travailler la compréhension orale ?"[16]. La phase de conception fournit aux stagiaires une occasion supplémentaire[17] de s'entraîner à manier les éléments conceptuels sur lesquels se fonde l'expertise du conseiller. Par ailleurs elle met au jour les problèmes et les difficultés inhérents à la rédaction de tels documents : la sélection des informations pertinentes ; le choix du lexique utilisé pour que le document soit accessible à tous ; la présentation qui doit être attrayante et mettre en évidence les points importants.

Finalement les documents font l'objet d'une mise en commun au cours de laquelle chacun peut donner son avis.

[15] Gremmo M.J., op. cit.
[16] Gremmo M.J. ibid.
[17] Voir les parties "Etudes de cas" et "Simulations" décrites plus haut dans la partie 1.2.2.

2. Le public des formations de conseiller : un public hétérogène

Les formations au conseil du CRAPEL ont jusqu'à présent touché des publics assez divers par leur formation d'origine, leur situation professionnelle au moment de la formation, leurs motivations et intérêts pour le rôle de conseil et leur contexte pédagogique. Cette diversité peut d'ailleurs se rencontrer à l'intérieur d'un même groupe de formation.

2.1. Origines et formation

Les futurs conseillers professionnels de la formation pour adultes se recrutent principalement parmi des personnes qui ont une formation d'enseignant. A cet égard, ils possèdent d'une part une expertise linguistique, c'est-à-dire qu'ils sont compétents dans la langue qu'ils enseignent, et ils possèdent d'autre part une expérience didactique, c'est-à-dire qu'ils sont compétents en animation de classe ou de groupe. Ce sont des enseignants certifiés du second degré, des locuteurs natifs formés sur le tas à l'enseignement des langues, des enseignants de l'université; ce sont aussi des formateurs responsables/coordonnateurs de formation.

Mais il est déjà arrivé que des personnes qui n'ont jamais enseigné suivent la formation de conseiller. Ce sont par exemple des animateurs/responsables de centres de ressources qui ne sont pas nécessairement linguistes ou pédagogues.

Les niveaux de compétence et d'expérience didactiques des participants à la formation de conseiller sont donc divers. Même parmi les personnes qui enseignent, certaines auraient besoin de compléments de formation en didactique générale afin de tirer un meilleur profit de la formation au rôle du conseil. En effet, certaines notions de didactique de base abordées au cours du stage, telles que l'approche communicative, la séparation des aptitudes ou la dimension culturelle et interculturelle de l'apprentissage des langues sont parfois découvertes par certains participants au moment du stage. Ceux-ci ont donc besoin de temps pour intégrer à la fois les concepts généraux de didactique et une nouvelle pratique pédagogique dont l'expertise implique la maîtrise de ces concepts.

2.2. Situations et pratiques pédagogiques

Le public de cette formation peut présenter une autre source d'hétérogénéité liée à la situation au moment de la formation : ils sont soit déjà conseillers[18] au sein de leur institution, soit s'apprêtent à le devenir. Quelle que soit leur situation, la formation de conseiller va confronter les stagiaires au problème du transfert du rôle d'enseignant à celui de conseiller (il s'agit d'ailleurs peut-être plus de mutation que de transfert : si les techniques changent, les savoirs, eux, sont les mêmes. En effet il est assez fréquent que les personnes qui accomplissent des tâches de conseil travaillent dans une optique d'enseignement à distance ou individualisé, et non dans une optique d'apprentissage auto-dirigé. Cette procédure n'est pas critiquable en soi, mais elle ne relève pas du conseil en apprentissage de langue tel que nous l'entendons. La constatation des différences entre la façon dont le CRAPEL envisage le rôle du conseil et la façon dont les stagiaires pratiquent le face-à-face pédagogique dans leur propre situation pédagogique peut engendrer chez ceux-ci une réaction de défense qui peut nuire au déroulement du stage.

Selon la situation des stagiaires, la formation peut prendre des formes différentes. Ainsi s'ils sont déjà conseillers, on peut se fonder sur leur pratique et leur proposer une démarche de recherche sur leur situation pédagogique spécifique : types de public ; types de besoins en langue; types de centres de ressources et types de fonctionnement de ces centres, etc. La formation peut également être l'occasion pour eux de partager leurs craintes, leurs doutes, leurs questions et de trouver des réponses adaptées à leur cas.

Pour ce type de public, on peut prévoir des séances espacées entre lesquelles les formés s'appliquent à expérimenter ou à mettre en pratique les acquis des séances précédentes, observent leurs pratiques à la lumière des informations nouvelles reçues et s'interrogent sur les cas concrets qu'ils rencontrent. Ainsi il y a possibilité de feed-back et de réflexion commune à la séance suivante.

[18] On les appelle parfois tuteurs, mais quel que soit le terme utilisé, les rôles et les actions peuvent être très différents de ceux que le CRAPEL envisage pour ses conseillers.

En revanche si les stagiaires ne sont pas encore conseillers, la formation vise à rendre possible le transfert du rôle d'enseignant à celui de conseiller, mais dans ce cas le feed-back entre la période de formation et la pratique de terrain ne peut avoir lieu.

2.3. Motivations et intérêts

Les participants à ces stages ne diffèrent pas seulement par leur origine et leur situation. Leur intérêt et leur motivation à l'égard de la fonction de conseiller en apprentissage peut varier de façon importante.

Pour ceux qui sont devenus enseignants par choix, la perspective de changer de profession peut être relativement traumatisante si elle résulte d'options institutionnelles et non d'un choix personnel ; pour d'autres au contraire cette perspective sera stimulante.

Les locuteurs natifs devenus enseignants par hasard peuvent poser un problème spécifique lié au fait qu'ils n'ont pas la même langue maternelle que leurs apprenants. La plupart des enseignants d'origine étrangère maîtrisent suffisamment bien la langue du pays dans lequel ils se sont installés pour y fonctionner avec succès dans la vie quotidienne et même dans des situations d'enseignement. Mais la compétence linguistique de certains d'entre eux peut s'avérer insuffisante pour interagir de façon acceptable et efficace dans la situation de conseil. Ces derniers peuvent alors se sentir déstabilisés voire menacés, professionnellement parlant, par la perspective de l'utilisation exclusive de la langue maternelle de l'apprenant au cours des entretiens de conseil[19]. Mais ils peuvent tout aussi bien accepter facilement de reconnaître le problème et envisager de le résoudre par une formation linguistique ad hoc.

Au cours du stage les participants déterminent leur attitude vis-à-vis de l'institution formatrice (le CRAPEL) en fonction de ces différentes données, ce qui donne souvent lieu à des prises de position contrastées, favorables ou défavorables, à la formation.

[19] Gremmo M.J., op. cit.

2.4. Autres sources d'hétérogénéité

Le public de la formation au rôle de conseil peut présenter d'autres différences. Certains disposent déjà d'un centre de ressources ; pour d'autres le centre de ressources est encore en projet ou reste à installer. Enfin, les statuts des participants peuvent être variés : titulaires, contractuels, vacataires. Ces différences n'influent pas tant sur la motivation à participer aux sessions de formation que sur les possibilités d'implication personnelle à moyen ou long terme au sein des institutions qui se tournent vers cette nouvelle orientation pédagogique.

En résumé, les participants à ces stages présentent une grande variété de pratiques, de motivations, d'intérêts, d'expériences, liée à la diversité des parcours antérieurs. Chez des personnes aussi différentes, la formation au rôle du conseiller suscite des réactions diverses, tant positives que négatives. On remarque notamment des attitudes d'adhésion ou de rejet immédiats, ou bien une évolution du scepticisme vers un regard bienveillant. Par exemple, certaines personnes envisagent avec enthousiasme cette nouvelle orientation pédagogique et la considèrent comme un enrichissement de leur pratique d'enseignement ; d'autres ne conçoivent pas leur métier autrement que face à un groupe qu'ils animent et dirigent : ils refusent d'envisager un changement de rôle; d'autres encore ne semblent pas manifester de prévention à l'encontre de l'apprentissage auto-dirigé mais n'en manifestent pas moins de difficultés à faire évoluer leur pratique.

Face à un public aussi diversifié le rôle des formations au conseil reste prioritairement de former des conseillers mais surtout des conseillers efficaces. Ceci signifie que certaines personnes peuvent ou doivent décider à l'issue du stage, c'est-à-dire une fois qu'elles ont bien pris conscience de ce qu'implique ce nouveau métier de conseiller, que ce dernier n'est pas fait pour elles. On peut en effet parfaitement envisager que cette profession ne convienne pas à tout le monde, et surtout à des gens qui sont devenus enseignants par choix, par envie, par conviction, en bref par vocation. Le stage pourra être considéré comme réussi à partir du moment où il aura pu développer chez ces personnes au moins une attitude bienveillante à l'égard de l'apprentissage auto-dirigé, c'est-à-dire qu'il aura pu les convaincre du bien fondé de cette démarche, même si elles ne souhaitent pas personnellement changer d'orientation professionnelle.

3. Durée de la formation

Jusqu'à présent les formations au conseil proposées par le CRAPEL ont été des formations courtes d'une durée de trois à cinq journées. Certaines sessions ont eu lieu de manière intensive, c'est-à-dire en continu.

Une formation de quinze à vingt-cinq heures permet d'engager une sensibilisation des stagiaires sur le transfert du rôle d'enseignant à celui de conseiller. Comme pour tout apprentissage professionnel, une partie de la formation doit avoir lieu sur le terrain. La formation au conseil permet aux gens concernés par la pratique de conseiller de ne pas se lancer complètement sans filet, dans l'improvisation : il y va de la satisfaction des apprenants et en conséquence de la réussite et la survie de centres de ressources parfois coûteux. La formation au conseil prépare les stagiaires à deux niveaux. A un niveau pratique elle leur donne les moyens de commencer à conseiller et surtout de le faire en respectant les caractéristiques d'un système d'auto-direction. La formation au conseil leur permet également d'analyser leur pratique au regard des principes de l'auto-direction. A un niveau psychologique la formation leur donne le goût du conseil, ou tout au moins leur permet d'admettre la validité et l'efficacité du système, même s'ils ne se sentent pas faits pour ce métier. Les sessions continues ne peuvent guère aller au-delà de ce résultat.

C'est pourquoi la forme extensive, c'est-à-dire des journées de formation séparées, entrecoupées de périodes de travail et de réflexion, nous semble plus favorable, plus pertinente pour ce type de formation. Le fait de pouvoir retrouver les stagiaires après quelques semaines ou quelques mois d'exercice du conseil est l'occasion d'aborder des problèmes concrets et directement ancrés dans leur situation pédagogique. Les sessions fragmentées permettent également de développer chez les stagiaires une attitude de recherche et de travail en commun utile à leur autoformation. On peut ainsi leur proposer des outils de réflexion, des pistes d'expérimentation en somme, des thèmes de recherche-action autour de leur activité de conseil. C'est ainsi qu'un groupe de stagiaires, qui a suivi la formation extensive, mène actuellement une recherche à partir d'une grille d'analyse de la répartition des décisions entre le conseiller et l'apprenant.

CONCLUSION

La formation au conseil dont il est question dans cet article ne traite que d'une seule dimension du rôle de conseiller, c'est-à-dire la formation de l'apprenant à apprendre.

J'ai déjà mentionné que le temps de travail du conseiller n'est pas totalement consacré à l'entretien en face-à-face avec les apprenants qui fréquentent les centre des ressources. En effet, en dehors des phases de conseil, le conseiller doit prendre en charge d'autres types de tâches liées au fonctionnement et à la gestion du centre de ressources. Les sessions de formation au rôle du conseil mènent donc inévitablement les stagiaires à se poser aussi un certain nombre de questions concernant :

- le centre de ressources : quel rôle joue-t-il dans la formation "apprendre à apprendre" et dans l'apprentissage linguistique des apprenants ? Quel matériel faut-il prévoir ? Pourquoi ? Comment l'agencer ? Comment le gérer ? Avec quel personnel ?
- les documents du centre de ressources : quels documents et quels supports ? Comment les choisir ? Où les acquérir ? Quand les renouveler ?
- les conditions d'accessibilité des documents aux apprenants : comment établir le catalogage ? Quels critères choisir ? Quelle présentation adopter ? etc.

Ces aspects du rôle de conseiller font d'ailleurs déjà l'objet de demandes de formation auprès du CRAPEL.

Il ne faut toutefois pas oublier que le centre de ressources n'est qu'un outil entre les mains du conseiller et de l'apprenant. Son importance est relative au regard de l'expertise du conseiller, qui est le véritable gage de réussite d'un système d'apprentissage auto-dirigé.

Mélanges CRAPEL n° 22

QUELS MATERIELS POUR LES CENTRES DE RESSOURCES ?

Emmanuelle CARETTE
et Henri HOLEC

Abstract

This article attempts to define the characteristics of the materials that should be found in a resource centre whose aim is to enable learners to self-direct their learning.

Three basic characteristics are considered, i.e. adaptibility, self-sufficiency and accessibility.

A distinction is made between language-learning materials and aid-to-learning materials. Numerous examples of both types are given.

In conclusion it is emphasized that these adaptable, self-sufficient and accessible materials can only be used by learners who have had prior training in learning to learn. Appropriate materials are part of a whole "learning in a resource centre" policy.

Si avoir acquis la capacité d'apprendre une langue sans avoir recours à un enseignement est la première condition qu'un apprenant doit satisfaire pour s'engager dans un apprentissage autodirigé, la seconde est qu'il dispose de ressources appropriées à ce type d'apprentissage. De telles ressources sont nécessairement différentes de celles qui sont utilisées dans un apprentissage par enseignement, dans lequel un enseignant médiateur construit toutes les passerelles requises entre ce qui doit être appris et celui qui apprend. En conséquence, les matériels mis à la disposition de l'apprenant dans les lieux d'apprentissage autodirigé que sont les centres de ressources doivent présenter les caractéristiques spécifiques qui en assurent l'appropriation à ce type d'apprentissage. Quelles sont ces caractéristiques ?

1. Caractéristiques générales

D'une manière générale, les matériels d'apprentissage autodirigé doivent prendre en compte la diversité de leurs utilisateurs et des utilisations qu'ils en font.

Les apprenants qui fréquentent un centre de ressources constituent un public très hétérogène, caractérisé par une grande diversité des besoins langagiers à satisfaire, des objectifs d'apprentissage, des acquisitions antérieures, des conditions d'apprentissage (contraintes temporelles, par exemple), des profils cognitifs et d'apprentissage, des rythmes d'acquisition, des niveaux de capacité d'apprentissage en autodirection, de l'expérience de fréquentation d'un centre de ressources, etc. Un tel degré d'hétérogénéité du public utilisateur des matériels du centre, d'autant plus élevé que toutes ces diversités se combinent entre elles, rend impossible toute prévision sur qui, présentant quelles particularités, utilisera quel matériel.

En conséquence directe de cette diversité des utilisateurs, les utilisations qui seront faites des matériels seront tout autant imprévisibles : tel apprenant choisira tel matériel en fonction du thème qu'il traite, un autre le choisira en fonction de la technique de travail qu'il met en oeuvre ; une personne l'utilisera pour un travail individuel, une autre pour un travail en paire ; certains matériels seront utilisés dans leur intégralité, d'autres par extraits ; certains

seront utilisés isolément, d'autres en association avec d'autres activités. Impossible, dans ces conditions, de savoir à l'avance comment chaque matériel sera utilisé à chaque fois qu'il le sera.

En conséquence, les matériels mis à la disposition des apprenants doivent permettre à chacun d'entre eux, avec ses caractéristiques propres, d'en faire l'usage qu'il souhaite en faire. Ceci sera le cas si ces matériels satisfont trois conditions principales : être adaptables, autosuffisants et accessibles.

Des matériels adaptables

La plupart des matériels d'apprentissage existants, qui sont en fait des matériels d'enseignement, sont préadaptés. Ils sont conçus par référence à des publics donnés, dont on a à l'avance déterminé le niveau en langue, les objectifs d'apprentissage, la progression dans l'acquisition des savoirs et des savoir-faire, les modalités de travail. Le résultat de cette démarche est que ces matériels, très ciblés et calibrés, sont difficilement, voire nullement, utilisables par d'autres publics que ceux que l'on a pris en compte. Ce sont des matériels que leur préadaptation rend quasi inadaptables.

Les matériels d'apprentissage autodirigé présents dans un centre de ressources doivent, eux, être adaptés à chacun de leurs utilisateurs et aux utilisations qu'ils souhaitent en faire (cf. ci-dessus). Ils ne peuvent l'être que s'ils sont **adaptables** et donc **non préadaptés**. Ceci sera le cas s'ils sont construits sans référence à un public donné et à ses caractéristiques propres. Ils seront donc élaborés non en fonction d'objectifs d'apprentissage, de niveaux, de progressions préétablis, mais:

- en fonction d'**objectifs d'acquisition** : matériels pour acquérir tel savoir-faire communicatif, tel savoir linguistique, telle capacité de compréhension, telle information d'ordre socioculturel, etc. ,

- et en fonction de **principes méthodologiques généraux** : distribution en modules couvrant toute une acquisition ; distinction entre activités de découverte et activités de mise en pratique (cf. infra) ; utilisation de documents authentiques; etc.

L'adaptation à son cas personnel de ces matériels "bruts", de ces supports d'apprentissage "en puissance", sera faite par l'apprenant lui-même au moment où il décidera de s'en servir. C'est alors qu'il sélectionnera, parmi celles qui correspondent à ses objectifs d'acquisition, les activités qui lui sembleront (ou qu'il saura par expérience être) les plus adaptées au type d'apprenant qu'il est, et qu'il les "pédagogisera" en fonction de ses acquis antérieurs, de son rythme d'acquisition, de sa progression propre, etc.

Des matériels autosuffisants

Un matériel est autosuffisant s'il permet à son utilisateur de le mettre à profit, seul ou avec d'autres, sans qu'il lui soit nécessaire de faire appel à une aide extérieure, à un médiateur qui le rende utilisable. C'est donc un matériel dont :

- d'une part, la **présentation**, la description, est totalement **compréhensible** pour l'apprenant qui en fait usage : les activités proposées comportent une indication explicite des objectifs d'acquisitions visés, des consignes de travail claires (dans la langue maternelle de l'apprenant, autant que faire se peut), des descriptifs détaillés des documents supports le cas échéant, des renvois à d'autres activités ou à des ouvrages d'appoint si nécessaire ;

- d'autre part, les **contenus** sont **complets**, au sens où ils apportent à l'apprenant, directement ou par des renvois à d'autres ressources du centre, tous les éléments nécessaires pour atteindre l'objectif d'acquisition visé : dans le cas des matériels destinés à l'acquisition de langue (cf. infra), l'exposition langagière fournie, par exemple, doit effectivement couvrir toute la zone du fonctionnement communicatif ou linguistique dont l'acquisition est en jeu ; de la même façon, les activités proposées pour un objectif donné doivent effectivement placer l'apprenant dans des situations de communication analogues sinon identiques à celles qui doivent être maîtrisées, et être en nombre suffisant.

Des matériels accessibles

Pour être pleinement utilisables par la plus grande diversité potentielle d'apprenants, les matériels d'apprentissage adaptables et autosuffisants doivent bien évidemment être aussi accessibles que possible. Il faut donc :

- en premier lieu, que la **disponibilité** spatiale et temporelle de ces matériels soit aussi **large** que possible ; c'est une propriété qui a une incidence directe sur les décisions concernant le fonctionnement du centre de ressources ;

- en second lieu, que l'**accès** à ces matériels soit aussi **direct** et **rapide** que possible ; ceci implique essentiellement que le système de description / répertoriage par lequel l'apprenant transite pour sélectionner les outils (documents et/ou activités) dont il souhaite faire usage ait une transparence maximale (cf. S.M. CEMBALO, dans ce même numéro).

En conclusion, adaptabilité, autosuffisance et accessibilité sont les propriétés communes à tous les matériels d'apprentissage autodirigé mis à la disposition des apprenants dans un centre de ressources : ce sont les trois propriétés qui assurent à ces matériels une adéquation maximale à la diversité des utilisateurs et des utilisations dont il a été fait mention.

2. Caractéristiques spécifiques

Les matériels adaptables, autosuffisants et accessibles dont il a été question doivent être en plus appropriés à la situation particulière d'apprentissage dans laquelle se trouve l'apprenant qui apprend dans un centre de ressources : ils doivent lui permettre d'apprendre une langue sans avoir recours à un enseignement. Ceci implique :

- d'une part, qu'en ce qui concerne l'apprentissage de langue proprement dit, ce soient de vrais matériels d'apprentissage autodirigé, et non de simples importations, dans le centre de ressources, de matériels d'enseignement ;

- d'autre part, qu'en ce qui concerne l'autodirection proprement dite, ils offrent à l'apprenant les moyens de continuer à apprendre à apprendre, c'est-à-dire d'entretenir et de perfectionner sa capacité d'apprendre de manière autodirigée.

Pour répondre à cette double contrainte, deux types de matériels doivent, en fait, être mis en place, présentant chacun les caractéristiques spécifiques à leur objectif : des matériels d'apprentissage de langue et des matériels de soutien à l'autodirection.

Matériels d'apprentissage de langue

La *première caractéristique spécifique* des matériels d'apprentissage de langue est d'offrir des **ensembles d'activités** couvrant les différentes étapes de l'acquisition tant linguistique que pragmatique: découverte des savoirs, mise en pratique systématique et mise en pratique non systématique des savoir-faire.

Pour chaque objectif visé, ils proposent donc :

- des **activités de découverte** des aspects de la langue et de son fonctionnement à acquérir ; il s'agira, par exemple, de documents authentiques servant de corpus d'analyse assortis de consignes d'exploration : une recette extraite d'un magazine pour cerner le lexique de la cuisine ; un extrait de film pour repérer une pratique socioculturelle ; un ensemble d'extraits de journaux pour découvrir le fonctionnement des adjectifs possessifs ; etc.

- des **activités de mise en pratique systématique**, c'est-à-dire des activités qui mettent l'apprenant en situation d'utilisation contrôlée, fractionnée et réitérée des savoirs qu'il s'est construits : exemples : exprimer dix souhaits personnels sous forme d'énoncés de type "je voudrais, j'aimerais, que... + subjonctif" ; rédiger cinq lettres de réponse à une offre d'emploi (offres d'emploi fournies) ; écouter une série de mini dialogues en focalisant son attention sur les relations entre les interlocuteurs ; etc.

- des **activités de mise en pratique non systématique** grâce auxquelles l'apprenant s'exerce à mettre en oeuvre ses savoirs, en compréhension comme en expression, à l'oral comme à l'écrit, dans

des pratiques de moins en moins contrôlées et de moins en moins focalisées ; exemples : les simulations, les jeux et toutes les activités où l'enjeu est extra-linguistique et où l'attention est portée sur le contenu et non sur la forme des énoncés.

La *seconde caractéristique spécifique* des matériels d'apprentissage de langue est que, tout en restant **non préadaptés** (cf. supra), ils s'échelonnent sur une large partie du continuum méthodologique qui va du plus directement au moins directement adaptable. Ils vont ainsi des matériels **pré-construits**, utilisables tels quels ou peu s'en faut, aux matériels **à construire soi-même**.

Dans la première catégorie, on trouvera des activités toutes faites, prêtes à l'emploi pour atteindre un objectif d'acquisition donné. Il s'agira, par exemple, d'extraits de plusieurs "méthodes" existantes, rassemblés autour d'un objectif tel que "demander des renseignements" ou, plus précis, "demander des horaires de train au service des renseignements". Le matériel comportera dans ce cas l'ensemble des activités permettant l'acquisition visée.

Un matériel pré-construit, mais laissant une plus grande latitude d'utilisation, pourra présenter une activité isolée, un document/support accompagné d'une consigne de travail, par exemple, insuffisante à elle seule pour "traiter" une question dans son entier. L'apprenant devra compléter son apprentissage en choisissant d'autres activités susceptibles de l'aider à atteindre son objectif.

Moins pré-construit encore, et laissant plus de place à l'initiative de l'apprenant, le matériel peut être constitué d'une seule consigne applicable à toute une catégorie de documents ou d'une série de consignes applicables à un seul document.

Enfin, à l'autre extrémité du continuum, on trouvera des documents non accompagnés de consignes, d'une part, et des listes de consignes, d'idées d'exercices, d'autre part. En ce qui concerne les documents, il s'agira tout autant de documents oraux et audiovisuels (enregistrements de la radio, de la télévision, "sur le vif" de personnes en interaction langagière, de cours, de conférences, etc.) que de documents écrits authentiques (journaux, magazines, articles scientifiques, brochures publicitaires, romans, etc.) ou que d'ouvrages de référence (dictionnaires monolingues et bilingues, encyclopédies, ouvrages de description grammaticale, de description

de la civilisation ou de la culture du pays cible, etc.). Quant aux listes d'exercices, elles seront intitulées, par exemple: "comment apprendre du vocabulaire", "comment utiliser un film en V.O. sous-titrée". C'est en combinant document(s) et exercice(s), en fonction de l'objectif qu'il aura au préalable défini, que l'apprenant se construira lui-même ses outils d'apprentissage.

Les matériels présentant ces deux caractéristiques spécifiques principales constituent la première catégorie de matériels d'apprentissage autodirigé. La seconde catégorie regroupe les matériels de soutien à l'autodirection.

Matériels de soutien à l'autodirection

Pour s'engager dans un apprentissage autodirigé, il est nécessaire de savoir apprendre de cette manière et, par conséquent, d'avoir suivi une formation appropriée. Mais l'apprenant qui, après avoir reçu une telle formation, pénètre dans un centre de ressources, pour y apprendre une langue en se servant des matériels dont il vient d'être question, ne maîtrise peut-être pas encore, ou plus, tous les savoirs et savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre (cf. M.J. GREMMO "Former les apprenants à apprendre", dans ce même numéro) : l'évolution de ses représentations n'est peut-être pas achevée ; il ne sait peut-être prendre que certaines des décisions impliquées par la définition et la mise en pratique d'un programme personnel d'apprentissage ; la formation qu'il a suivie était peut-être incomplète ; il a peut-être "oublié" certains de ses acquis.

Si tel est le cas, le centre de ressources doit abriter des matériels qui permettent à cet apprenant de compléter, de renforcer, de poursuivre sa formation tout en prenant en charge un apprentissage de langue. De tels matériels ont alors pour objectif spécifique d'aider l'apprenant à diriger lui-même son apprentissage : il s'agit bien de *soutiens à l'autodirection* et non plus de ressources d'apprentissage de langue.

Ces matériels de soutien à l'autodirection sont de deux ordres :

- les uns portent sur les deux grands domaines dans lesquels se situent les savoirs sur lesquels l'apprenant fonde ses décisions : d'une part, ce qui relève de la culture langagière, les décisions relatives aux objectifs d'apprentissage (quoi apprendre) et à une

partie de l'évaluation de cet apprentissage (quoi évaluer) ; d'autre part, ce qui relève de la culture d'apprentissage, les décisions relatives à la méthodologie d'apprentissage (comment apprendre) et à une partie de son évaluation (comment évaluer). Les matériels de soutien ont alors pour rôle de pallier momentanément l'instabilité, l'imprécision, ou les lacunes des représentations de l'apprenant tout en lui offrant les moyens de progresser dans son acquisition de la capacité d'apprendre : leur utilisation permet à l'apprenant à la fois d'autodiriger son apprentissage de langue et de continuer à apprendre à le faire (cf. exemples ci-dessous) ;

- les autres portent sur les opérations ou procédures de décision dont la maîtrise constitue le savoir-faire d'apprentissage ; ils ont alors pour rôle de suppléer momentanément au manque d'habileté, de pratique, de l'apprenant tout en lui permettant d'acquérir cette expérience qui lui fait encore défaut (cf. exemples ci-dessous).

Dans un centre de ressources, les matériels de soutien à l'autodirection peuvent prendre la forme de fiches écrites, d'affiches murales, d'enregistrements sonores, de vidéos, de logiciels informatiques et même de conseils apportés viva voce par un conseiller disponible sur place. Idéalement, toutes ces différentes formes devraient être proposées aux apprenants, afin que des apprenants aux profils cognitifs différents aient accès aux informations de soutien sous la forme qui leur convient le mieux.

Exemples-types du contenu de matériels de soutien à l'autodirection :

- apports explicites d'information :
  - sur les langues et leur fonctionnement : "les accents régionaux du français" ; "grammaire du français parlé / grammaire du français écrit" ; "qu'est-ce qu'écouter/ lire ?" ; "écrire : pour quoi faire ?" ; "en quoi apprendre une langue, c'est aussi apprendre une culture ?" ;
  - sur l'apprentissage de langue : "acquérir, c'est faire quoi ?"; "apprendre une langue, c'est apprendre quoi ?" ; "les styles d'apprentissage" ; "qu'est-ce que l'auto évaluation" ;
  - sur les nouveaux outils d'apprentissage proposés sur le marché.

- activités de découverte d'informations, dont le principe général est de faire réaliser une tâche par l'apprenant (analyser un corpus ;

faire un exercice), puis de le guider dans une réflexion sur son expérience (questionnaires de différents types; grilles d'observations) :

- "comment mémorise-t-on le vocabulaire" (apprenez dix mots nouveaux; comment avez-vous fait ; demandez à d'autres apprenants comment ils font, eux ; conclusions).

- conseils pratiques , descriptions de procédures :
"comment choisir un document authentique" ; "comment analyser ses besoins" ; "étapes de la définition d'un objectif d'apprentissage" ; "petit guide de l'auto évaluation" ; "quel apprenant êtes-vous : questionnaires pour l'auto observation".

Ainsi, matériels de soutien à l'autodirection et matériels d'apprentissage de langue en autodirection sont les deux types de matériels spécifiques mis à la disposition des apprenants dans un centre de ressources.

CONCLUSION

Comme cela a déjà été souligné, les matériels présents dans un centre de ressources, construits pour permettre un apprentissage en autodirection, impliquent nécessairement que leurs utilisateurs soient capables, au moins partiellement, d'opérer les choix sur lesquels reposent la définition et la mise en oeuvre d'un programme d'apprentissage. L'apprenant qui pénètre dans un centre de ressources doit savoir se définir un objectif d'apprentissage et répondre à la question "qu'est-ce que je veux apprendre aujourd'hui ?" ; il doit ensuite savoir choisir les outils appropriés qui le mèneront vers cet objectif et répondre à la question "comment vais-je m'y prendre ?" ; il doit enfin savoir piloter son apprentissage en faisant régulièrement le point sur ce qu'il a acquis et répondre à la question "où en suis-je arrivé ?". En un mot, l'usager d'un centre de ressources doit avoir appris à apprendre. Capacité d'apprendre et matériels appropriés sont bien des prérequis pour tout apprentissage autodirigé.

Mélanges CRAPEL n° 22

LE CATALOGAGE, L'INDEXATION ET LES FICHIERS DANS LES CENTRES DE RESSOURCES EN LANGUES

Sam Michel CEMBALO

Abstract

Can language learning resource centres contribute to the users' learning ability? In other words can a resource centre *per se* help its users learn to learn? In this paper various features of a learning to learn resource centre are scrutinized including: descriptive criteria for filing and indexing the learning materials provided by the centre, navigation in the filing system, accessibility of the learning materials.

La constitution du fichier d'un centre de ressources se trouve à l'intersection de trois points de vues qui reflètent des intérêts différents : bibliothécaires, formateurs et apprenants veulent y retrouver leurs outils et leurs contraintes propres, veulent être à même de pouvoir utiliser l'outil que constitue un fichier pour mener à bien les diverses tâches relatives à leur métier ou à leur priorités.

Les documentalistes et les bibliothécaires souhaitent pouvoir assurer dans les meilleures conditions la gestion et le développement du fonds de documents qui constitue la partie proprement active du centre de ressources.

Les enseignants souhaitent que les critères qui sont les plus utiles pour l'apprentissage des langues soient présents et explicites dans la description des documents, et qu'ils soient accessibles et ouverts aux apprenants.

Les apprenants souhaitent pouvoir trouver, quand ils viennent utiliser le centre de ressources, le document qui convient à leurs besoins, leurs envies et leurs possibilités d'apprentissage du moment.

Dans le cas d'un centre de ressources orienté vers l'acquisition de l'autonomie d'apprentissage, les préoccupations des enseignants rejoignent celles des apprenants. En effet, la visée des enseignants est, entre autres, de faire connaître aux apprenants les critères pertinents et de faire en sorte que ceux-ci puissent les utiliser à leur discrétion s'ils le jugent bon. Il se dégage donc deux priorités dans la constitution de systèmes d'accès aux documents : nombre et pertinence des critères de description, facilité et composante formatrice des procédures de recherche.

Critères de descriptions des documents : les critères bibliographiques, qui comprennent la description physique du document avec ses caractéristiques d'identification, constituent les éléments premiers du catalogage proprement dit. Ils sont d'une importance capitale dans la gestion du centre, une nécessité absolue pour le personnel chargé d'assurer les multiples opérations de commande, d'enregistrement et de conservation des documents. Ils sont, en revanche, d'une importance relativement faible dans le choix des apprenants. L'apprenant se sert très peu d'indications

comme la date d'achat du document ou encore son numéro d'identification internationale. Le support est peut-être, dans cette catégorie de critères, le seul élément de choix dont l'apprenant fait un usage fréquent : ses préférences peuvent aller, indépendamment d'autres facteurs, vers une bande vidéo plutôt qu'une cassette son ou à un logiciel d'apprentissage.

Les critères de description du contenu des documents sont le reflet de l'analyse didactique qui sous-tend le centre de ressources (voir Holec et Carette-Ivanisevic dans ce volume). Le contenu au sens thématique du terme n'est qu'un des critères utilisés. En effet, les documents du centre de ressources ne sont pas prioritairement utilisés pour leur valeur informative, même si celle-ci est d'un grand interêt initial pour la motivation de l'apprenant. Les autres critères ont fait l'objet de descriptions dans différentes publications CARTON F.M. et CEMBALO M. (1986), RILEY P. (1992) entre autres. Nous ne retiendrons ici que la diversité des critères et leur nombre qui sont les éléments pertinents au problème des fichiers des centres de ressources.

Conditions d'accès aux documents : dans un centre de ressources, l'accès aux documents doit satisfaire à plusieurs types de conditions qui peuvent être variables en fonction des utilisateurs. Les conditions d'accès physique, c'est à dire la manière dont l'apprenant prend possession d'un document et l'utilise (accès ouvert, distribution par bibliothécaire), sont tributaires des ressources en argent et en personnel. Dans le cas de l'accès ouvert, les nécessaires dispositifs de contrôle (magnétique ou autre) des documents doivent laisser aux apprenants la latitude de manipuler eux-mêmes les documents.

En plus de l'accès physique aux documents, d'autres facteurs facilitent ou rendent plus délicate la localisation des documents qui correspondent aux besoins ou envies de l'apprenant quand il entre dans le centre de ressources. Le premier facteur est la possibilité pour l'apprenant de poser ses questions dans ses propres termes. Les catégories de description des documents doivent donc refléter les préoccupations et les demandes des utilisateurs. Elles les reflètent non seulement dans leurs contenus mais également dans leurs dénominations. Il serait vain de classer sous le terme "anthropologie sociale" un enregistrement vidéo sur les tribus de l'Afrique de l'est. Cette terminologie, si exacte soit elle en terme scientifique, ne correspond en rien aux connaissances des apprenants, elle ne peut servir de moyen d'accès à un document.

La deuxième condition, plus particulièrement liée au type d'approche pédagogique mise en oeuvre dans le centre de ressources, est le caractère informatif et formateur de la procédure de recherche elle-même. L'apprenant utilise dans sa recherche un nombre limité de critères qui ne sont pas toujours les critères les plus pertinents pour son travail. L'interface de consultation comportera un mode de sélection qui permet à l'apprenant de rencontrer, de voir apparaître des possibilités de choix qui ne lui étaient pas connues ou qui ne lui apparaissaient pas comme pertinentes dans son travail.

Types de fichiers : les fichiers papier présentent des limites d'utilisation qui tiennent à leur nature physique. Ils deviennent très encombrants dès que le nombre de critères utilisés pour le classement et la recherche grandit. En effet, à chaque critère primaire de recherche correspond un fichier nouveau, la multiplication des fiches étant le seul moyen par lequel l'accès à un document selon de nouveaux critères peut se faire. Le grand nombre de critères pertinents pour un centre de ressources favorisant l'apprentissage auto-dirigé amènerait à multiplier le nombre de fichiers et à augmenter l'espace consacré à ceux-ci dans le centre. L'espace disponible et le coût imposent des limites à la multiplication des fichiers si bien que deux, voire trois critères primaires de classement constituent un maximum. C'est pourquoi on se trouve limité le plus souvent au critère "support" et au critère "thème du contenu" qui constituent les habituels moyens d'accès aux documents. Des codes de couleur peuvent être ajoutés pour le critère "langue", par exemple, ce qui permet d'ajouter un critère supplémentaire, mais la multiplication des codes et l'utilisation de couleurs peuvent constituer un obstacle pour certains apprenants.

Indépendamment de l'encombrement, les fichiers papier présentent une autre limite d'utilisation due à leur nature physique. Ils ne permettent de recherche que sur un seul critère à la fois, l'utilisation de plusieurs critères ne pouvant se faire que par lectures successives des fiches qui correspondent à une valeur du critère primaire. Par exemple, la recherche d'un document sonore contenant une conférence d'une heure sur l'écologie en Allemagne implique la lecture effective et intégrale d'une vingtaine de fiches différentes sous la rubrique Allemagne. La recherche multicritères n'est donc pas facile dans les fichiers papiers.

Les fichiers informatisés présentent des possibilités étendues de recherche multicritère et d'adaptation aux démarches de

recherche des apprenants. Un fichier de documents peut être constitué à partir d'un logiciel de gestion de base de données ou plus directement en utilisant un programme spécialisé d'informatique documentaire. Dans le cas des programmes d'informatique documentaire, la possibilité de recherche multicritère doit faire partie des fonctionnalités du programme. Le catalogage des documents est prévu selon des normes internationalement reconnues, mais il faut veiller à ce que les possibilités de description soient suffisamment larges pour pouvoir accueillir les différents critères envisagés. Le nombre de mots clés possibles est un critère de choix d'un logiciel, bien que les logiciels actuels possèdent presque tous des capacités suffisantes pour traiter les problèmes de description et de recherche dans les conditions d'accès libre.

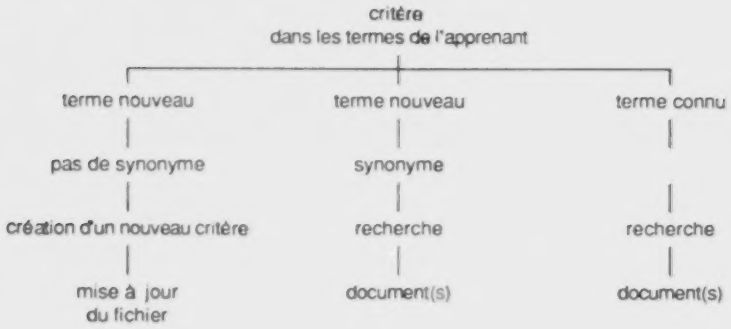
La conception de la base de données d'un centre de ressources doit répondre à ces mêmes conditions : facilitation de la recherche multicritère et interface transparente. La fabrication d'une application de recherche de documents nécessite l'intervention d'un développeur dans la mesure où les logiciels de gestion de base de données ne fournissent pas d'emblée une structure de consultation de ce type. Si l'échange d'informations avec d'autres centres de ressources est une des priorités du centre, une attention toute particulière devra être prêtée aux formats des données bibliographiques, bien qu'il soit possible de développer des programmes de conversion de formats. Cependant, cette tâche nécessite de disposer de ressources importantes en personnel formé en informatique, ce qui n'est pas le cas de tous les centres de ressources.

Maintenance du fichier : après la constitution du fichier initial et la mise en place du programme de recherche de documents, la maintenance doit être assurée de deux façons. La première consiste, bien entendu, à alimenter le fichier avec les documents nouveaux et leurs descriptions. La seconde est destinée à mettre à jour les critères de recherche dans les fichiers en prenant en compte les recherches effectuées par les apprenants et leurs résultats.

Les différents cheminements de recherche d'un document par un apprenant peuvent se représenter par le schéma ci-dessous (figure 1). La colonne de droite montre le cas où la recherche de l'apprenant se passe sans difficultés : le mot choisi pour le critère qui l'intéresse est un des termes utilisés dans la description du document. Dans ce cas, la recherche effectuée par l'ordinateur

fournira un document ou une liste de documents parmi lesquels l'apprenant pourra choisir.

figure 1



La colonne centrale et la colonne de gauche représentent les cas où l'apprenant n'utilise pas un terme qui figure en tant que tel dans la description du document. Dans la colonne centrale le critère retenu par l'apprenant existe dans l'analyse, mais le terme qui le désigne est différent de celui qui est utilisé par l'apprenant. C'est un synonyme du terme choisi par l'apprenant dans la formulation du critère[1]. La recherche donnera un résultat adéquat si le programme de recherche comporte un dictionnaire de synonymes permettant de proposer à l'apprenant de reformuler sa demande en utilisant un terme figurant dans la description des documents. Le synonyme peut être proposé sous forme d'une boite de dialogue ou d'un menu déroulant s'il existe plusieurs synonymes possibles dans la liste des termes de l'indexation. La procédure de recherche reprendra alors en se fondant sur le terme utilisé dans la description et aboutira à un document ou une liste de documents correspondant à la requête initiale. Il existe sur le marché des dictionnaires de synonymes que l'on peut sans grand problèmes interfacer avec le programme de recherche si celui-ci n'en comporte pas à l'origine.

La colonne de gauche constitue le cas le plus problématique et le plus difficile à traiter : l'apprenant recherche un élément qui n'est

[1] On peut considérer les erreurs d'orthographe comme un exemple particulier de ce cas, elles peuvent être traités par un correcteur orthographique en complément au programme.

pas pris en compte dans le fichier de documents. Le cas est rare mais mérite néanmoins examen. Il indique qu'un apprenant utilise un point de vue nouveau, qui n'entre pas dans l'analyse telle qu'elle figure dans les fichiers.

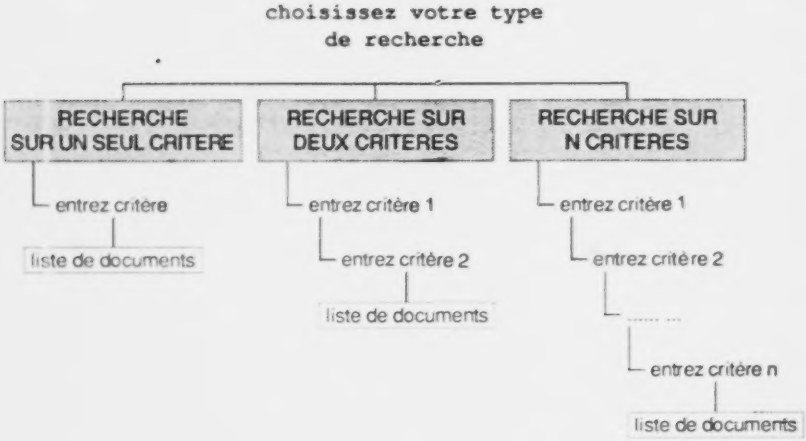
Le premier problème consiste à repérer l'événement. Pour cela, le programme de recherche doit comporter une procédure permettant de repérer l'échec d'une tentative de recherche et de conserver le critère nouveau utilisé par l'apprenant. Une vérification périodique par le personnel du centre de ressources permet de traiter le nouveau critère repéré : il faut décider si le critère repéré doit être incorporé à la description des documents.

Si le critère est négligé, le programme indiquera par un message que ce critère n'est pas pris en compte et que la recherche ne donnera pas de résultat. Si le critère est pris en compte, une mise à jour du fichier est nécessaire pour incorporer le nouveau critère à la description des documents déjà contenus dans les fichiers. Dans les deux cas, une intervention du personnel de gestion du centre de ressources est nécessaire à deux niveaux : collecte du nouveau critère et décision sur la prise en compte ou non dans l'analyse des documents d'une part (décision pédagogique), d'autre part mise à jour du fichier ou introduction d'un message d'avertissement que le critère n'est pas pris en compte (modification informatique et incorporation du nouveau critère d'analyse dans l'indexation).

Cheminement de recherche et apprendre à apprendre : la recherche elle-même, dans son déroulement, présente des possibilités de formation pour l'apprenant. Une réponse directe à une demande fondée sur un seul critère fournira à l'apprenant une liste de documents parmi lesquels celui-ci devra opérer une sélection à l'aide d'autres critères dont il n'est pas nécessairement conscient de manière explicite. L'interface de recherche est un instrument privilégié pour permettre à l'apprenant de connaître, puis d'utiliser de nouveaux critères. Il faut, pour cela, que le programme propose, dans les écrans de choix, les critères qui n'ont pas été mentionnés par l'apprenant. Plusieurs tactiques sont possibles, dont deux sont représentées par les figures 2 et 3.

La figure 2 montre un déroulement où l'apprenant choisit au départ le nombre de critères qu'il va utiliser pour sa recherche. Dans ce cheminement, les critères disponibles doivent être connus de l'apprenant, ou du moins lui être présentés au moment où il va faire le choix de sa démarche.

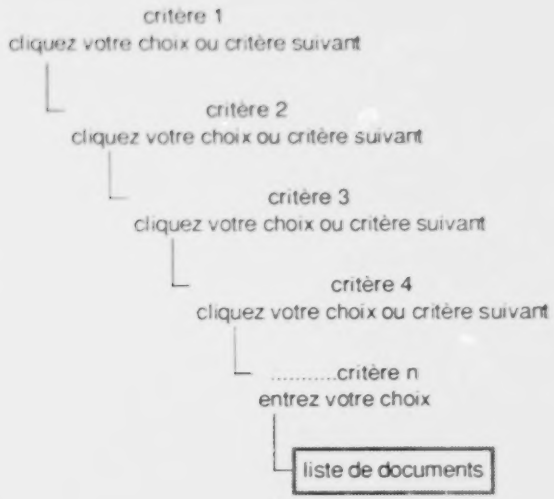
figure 2



L'écran qui offre le choix du nombre de critères de sélection présente donc en même temps la liste de ces critères. Une liste de synonymes possibles pour les termes de description des critères peut être incluse ici, sous forme par exemple d'un menu déroulant attaché à chacun des critères présentés. Ce dispositif se présente à chaque requête d'un utilisateur et comporte donc une étape de sélection dont la répétition peut se révéler lassante. Elle comporte en revanche l'avantage de présenter à chaque recherche de documents l'ensemble des critères de choix possibles, ce qui amène l'apprenant à connaître ces critères au bout d'un certain temps.

La figure 3 présente une démarche pas à pas, comportant la présentation successive de chaque critère suivi de la décision de faire appel, ou de ne par faire appel au critère proposé. Dans ce déroulement, la liste des différents critères existants est parcourue systématiquement, critère par critère, lors de chaque demande de documents. La consultation en est allongée d'autant, mais la répétition permet un apprentissage des critères pertinents.

figure 3



On peut cependant craindre que la répétition systématique de la même énumération ne devienne superflue après un certain nombre de consultations par le même apprenant. Le risque est minime si on le rapporte aux avantages de l'intégration des différents critères dans le processus de choix de l'apprenant.

La liste des critères présentés est, dans chacun de ces deux cas, une liste fermée. Elle devra être ouverte par la possibilité de saisir au moins un critère supplémentaire, que l'apprenant n'aurait pas rencontré dans les propositions. Ce critère, sauvegardé par le programme et exploité par le personnel pédagogique du centre de ressources permettra l'enrichissement du processus de choix et une plus grande accessibilité des documents pour les divers apprenants qui viendront ultérieurement utiliser le programme de recherche.

Parmi les premiers contacts de l'apprenant avec le centre de ressources, le fichier d'accès aux documents doit contribuer, dans son domaine, à la formation de l'apprenant. Les dispositifs présentés ici permettent, dans une certaine mesure, l'appropriation par l'apprenant de critères pertinents de choix dans le déroulement de son apprentissage. Il apparaît cependant à l'évidence que le fichier

ne constitue qu'un des éléments d'un système de formation, et qu'il s'intègre dans un ensemble de moyens techniques et humains correspondant à une démarche pédagogique où la formation à apprendre constitue l'élément central.

ANNEXE

<table>
<tr><td colspan="2">☐ son ☐ vidéo ☐ film
DOCUMENT

LANGUE(S)</td><td colspan="2">TITRE AUTEUR</td><td>COTE</td></tr>
<tr><td colspan="5">RESUME</td></tr>
<tr><td colspan="5">MOTS CLES</td></tr>
<tr><td>GENRE
☐ informations
☐ interview
☐ débat
☐ documentaire
☐ conversation
☐ échange téléphonique
☐ conférence
☐ chanson
☐ théatre
☐ sketch humoristique
☐ spectacle de variétés
☐ film d'action ou policier
☐ western
☐ film de science fiction
☐ autre film
☐ AUTRE</td><td colspan="2">REGISTRE
☐ Formel
☐ Informel
☐ Familier
☐ Grossier
☐ Argot

ACCENT
(standard, marseillais, banlieusard, snob, hôtesse de l'air, québecois, allemand,)
Si non standard ☐ fort ☐ léger

☐ SPONTANE
☐ PREPARE</td><td colspan="2">SOUS-TITRAGE
☐ oui ☐ non

TRANSCRIPTION
☐ oui - ☐ non - cote

TEXTE(S) D'ACCOMPAGNEMENT
☐ oui - ☐ non - cote(s)

EXERCICE(S) D'ACCOMPAGNEMENT
☐ oui - ☐ non - cote(s)</td></tr>
<tr><td>TYPE
☐ monologue
☐ échange
nombre de participants</td><td colspan="2">DEBIT
☐ rapide ☐ moyen ☐ lent</td><td colspan="2">DATE du DOCUMENT

DUREE</td></tr>
<tr><td>OBJET(S) DE L'ECHANGE
☐ multiple
☐ (se plaindre, féliciter, donner des conseils, faire des reproches, se faire pardonner, faire la conversation, argumenter)</td><td colspan="2">AMBIANCE SONORE
☐ bruyante ☐ non bruyante</td><td colspan="2">SOURCE

COTE ARCHIVE</td></tr>
</table>

104

Mélanges CRAPEL n° 22

NOTES ON THE DESIGN OF SELF-ACCESS SYSTEMS

Philip RILEY

Résumé

Mettre en place un centre de ressources suppose de résoudre les contradictions apportées par différents types de contraintes tant matérielles que pédagogiques. S'appuyant sur l'expérience d'expertise du C.R.A.P.E.L. auprès de différents centres de ressources, l'auteur propose des solutions à ces problèmes. Les recommandations qu'il suggère portent notamment sur l'agencement architectural d'un centre de ressources, sur les décisions financières à prendre, sur les nouvelles définitions des tâches à élaborer pour le personnel concerné, et sur les contraintes que pose le respect des règles de sécurité. En annexe, l'article propose en exemple les plans de différents centres de ressources existants.

Background to this article

In 1990, the Government of Hong Kong established its 'Language Enhancement Programme', a generously-funded project designed to improve language instruction throughout the colony's educational system. Although Cantonese is the first language of the vast majority of the population (98%), the overall aim of the Programme is to provide conditions favourable to the additional "quality bilingualism" in English and Putonghua (Mandarin Chinese) essential if Hong Kong is to maintain its position as a major commercial, financial and technical centre. There is a widespread perception that the rapid increase in student numbers has resulted in a general lowering of standards of written and spoken English. Moreover, when Hong Kong is returned to the Peoples' Republic of China in July 1997, there will inevitably be a redistribution of language functions, as Putonghua is more widely used in the administration and, possibly, in education.

Several of the tertiary institutions involved in the Language Enhancement Programme were planning to use parts of the funds available to them to establish or extend language-learning resource centres or self-access systems of various kinds. At the suggestion of Dr. Herbert Pierson, Director of the Independent Learning Centre of the Chinese University of Hong Kong, these Universities, Polytechnics and teacher-training colleges (a full list is included in Appendix 1) formed a consortium to invite specialists in the field to Hong Kong to talk with colleagues there. Since the CRAPEL has been developing self-directed learning systems of various kinds for the past twenty-five years, the author of this article was retained as Consultant to the consortium for the period 1992 - 1994.

The consultancy work included both 'multilateral' activities, that is, a programme of seminars, lectures and workshops for staff from all the member institutions of the consortium, and 'bilateral' exchanges, consisting of visits to and discussions with the staff of separate institutions (see Appendix 2 for details). One of the workshop topics was "The design and lay-out of self-access centres", and this article is directly based on the ideas which were developed during that session. It also calls on numerous discussions with Hong Kong colleagues, many of whom were occupied setting up their

institution's centres at the time. This gave a sense of immediacy and urgency to these exchanges which is sometimes lacking in academic discussion. It also meant that, occasionally, small questions of practical detail assumed enormous importance for short periods. Dust in the ducting, the wrong type of coaxial cabling or late delivery of carpeting are problems that do not seem that trivial when they hold up the whole project for several days.

This certainly does not mean that there was no discussion of first principles, since it is now generally appreciated that the decisions of all kinds that go into the design, establishment and running of self-access systems - whether it is matter of equipment or staff appointments - can only be taken appropriately if prior thought is given to fundamental questions such as "How open is our open-access system to be?" and "How self-directed can our self-directed learning programme be?". Little (1989) includes a more detailed discussion of the considerations which need to be kept in mind when planning new self-access systems. Star (1994) is a clear and thoughtful guide to the ongoing evaluation of existing centres. In these *Notes*, however, we will be concentrating on the kinds of material and institutional constraints and problems which can prevent even the best-laid plans from being successfully implemented.

1. Architectural constraints

It is rare for self-access systems to be set up in purpose-built accommodation, and even when that is the case contact should be made with the architect at the earliest possible date: once plans have got as far as the drawing-board they can be surprisingly difficult to change, usually because they have a knock-on effect on other peoples' projects.

This seems obvious enough: what is less obvious is the point that "new" and "purpose-built" are far from being synonyms. There are numerous horror-stories of brand-new premises requiring major alterations even before opening day. Cases in point include one where it proved necessary to remove internal walls to make a modest reception-area, and another where the floor had to be taken

up to instal the supplementary wiring for the CALL and audio-active comparative equipment which no-one had mentioned to the architect .

Usually, however, planners find themselves having to make do with existing accommodation, such as a classroom or an unused language-laboratory, which needs to be altered and refurbished to meet the requirements of the planned centre. It seems to be a universal rule of nature (or of the educational administrator's mind, at least) that the area of this accommodation will be approximately one-third of the planner's original requirements.

Such matters will obviously have to be negotiated within the framework of the physical and social realities of the institution in question, but is is worth keeping in mind that the standard measure for a "library place" used in many countries is 1.7m sq. This makes it possible to calculate the "put-through rate" of the planned centre on the basis of the formula:

$$\frac{\text{Area available}}{\text{1.7m sq. x number of hours open per week}}$$

It is important to note that in this context "area available" does not include non-user spaces such as the inside of the reception area, the technician's cupboard or workshop, the staff office and so on. This formula also needs to be taken with a hefty pinch of salt because it postulates a population of users with no preferences as regards time of day, no other timetable constraints and who do not panic as the exams approach. Finally, the figure of 1.7 m sq. does not include any allowance for equipment, which, of course, tends to be more voluminous in resource centres than in traditional libraries: nor does it allow for any cross-cultural variation in acceptable degrees of proximity between users.

During the planning phase, it is essential that a number of architectural features which cannot be altered under any circumstances, should be checked on. These will include the identification of those walls which are and are not load-bearing, for example, since this will place limitations on the space-configurations which can be obtained. Fire stairs and doors have to be preserved, of course, and may even have to be increased if the levels of frequentation are above the norms previously recognised

for the part of the building in question (see the section on 'Security', below.)

One problem that has cropped up unexpectedly on several occasions is maximum floor-weight: tapes and books, especially when stored in modern space-saving shelving with sliding units, rapidly reach weights per square metre which are above the authorised maximum. In one case, in Italy, the system designer was shocked to discover when well into the business of installing equipment, that there were severe restrictions on the number of *people* to be allowed into the building and into specific areas at any one time, as the elegance of the renaissance stairwell was not matched by its robustness: this had been no problem whilst the building housed administrative offices, but once it was transformed into an academic centre, these restrictions became a major headache.

It should go without saying that everything should be done to make a resource centre of any kind welcoming, light, airy and colourful, but in fact there is a long tradition of language laboratories being buried in basements and of learners in separate booths facing blank walls while they work. Ironically, cramped and irregular spaces often impose user-friendly solutions, since they make it impossible to instal blocks of equipment or long, straight lines of work-stations. The development of "islands" of equipment for installation in both large, open areas and in nooks and crannies is in part due to a recognition of this: examples include the Eurocentre self-access system in Cologne and both the Chinese University's Independent Learning Centre and the Hong Kong University of Science and Technology's Study Centre.

Lighting arrangements are usually inherited as part and parcel of the accommodation and changing them is often given a very low priority. Nonetheless, experience has shown that simply by varying the relative intensity, quality and directionality of the lighting from one area to another, much can be done towards creating pleasant working conditions. This is not, of course, merely a matter of aesthetics: lighting arrangements which are suitable for reading by, for example, give rise to unwelcome glare and reflections on VDU's. In some cases, real improvements can be brought about for the cost of a new type of bulb or lampshade. On the other hand, a lighting system designed and installed by experts as part of an integrated interior decoration scheme is, if possible at all, a worthwhile

investment and one which is relatively modest when compared to the overall price of the equipment housed in the centre: it is also long-lasting. The one source of light which should never be neglected or undervalued is the window: as a rule of thumb, it is best if the light from windows can reach across to opposite walls: this is particularly true when there are windows on only one side of the space in question.

2. Financial constraints

There are too many variables involved in establishing a self-access system in a given institutional context for it to be possible to state a golden rule or even to draw up a list of budgeting priorities (again, see Little, 1989). Clearly, money is important: you have to cut your coat to suit your cloth. But it may come as some consolation to hard-pressed teachers working on a shoestring budget to know that a number of people have actually said that they were glad that they did not have a large sum of money to start with, as it made them plan and select more than they would otherwise have done. A gradual, step-by-step approach, has the advantage that it can be adapted in the light of experience without too much loss of money or face, whereas it can be very difficult to pick up the pieces after a 'Big Bang' goes wrong.

Still, "too much money" will continue to be an oxymoron for most people, so it is instructive to consider the following examples where the purchase of expensive equipment has proved counter-productive (the details are correct, but names have been withheld to protect the innocent.)

1/ A major financial institution decided to strengthen and modernise its in-house language training provision. A resource centre was set up consisting of a CALL/multi-media network including a network server, thirty student workstations and a variety of workstations for staff and for the cataloguing system. The cost of this equipment, independent of all other considerations, was approximately $ US 150,000. This equipment remains largely unused, due to the chronic lack of suitable materials, a lack which the permanent staff of the centre is working full-time to try to compensate for but which, given the extremely time- and labour-

intensive nature of multi-media materials production, will remain largely unchanged for the foreseeable future.

2/ A university language centre was fortunate enough to receive a grant from a foreign foundation to upgrade its resource centre facilities. Naturally enough, the offer was accepted. The foundation stipulated that money should be spent on 'tangibles', i.e. equipment, rather than materials production, extra staff and so on. In order to spend the considerable sum in question on equipment alone, it had to be sophisticated, expensive equipment and the results were similar to those in the previous example, with the additional disadvantage that the shiny new machinery is now monopolising half the badly-needed space available for the resource centre.

In both cases, the centres in question would have been better off with thirty Walkmans and a good collection of cassette materials. Resource centres are not necessarily chock-full of 'hi-tech' equipment: indeed, some of the busiest have none. What they do have is a set of clearly-stated objectives and an adequate strategy of learner-training for self-directed study.

In purely administrative terms, it is obviously hepful if the centre enjoys some degree of financial autonomy, since this can smooth the selection, purchase and acquisitioning of materials and equipment. However, in those cases where financial independence entails full responsibility for all ordering and accounting procedures, colleagues with no relevant expertise have voiced considerable doubts, since they felt that the extra work-and-worry load was not really worth it.

3. Institutional constraints

One of the most frequent objections to the ideas of self-access and self-direction springs from the perception that there is a contradiction between such approaches and a number of common institutional requirements, in particular examinations. In extreme circumstances, this may indeed be the case, though it is important to remember that there can also be contradictions between, for example, classroom teaching activities and the official syllabus. Generally, though, the introduction of examination-oriented

materials and activities into a self-access centre does not undermine the principles on which it has been established, since such materials can surely be realistically considered as catering to the student's needs, even though the need in question might be "to pass the examination" rather than to learn something. Indeed, it can be argued that any other attitude would be both hypocritical and condescending, a dereliction of duty. Fortunately, as the practice and theory of self-directed learning have spread over recent years, attitudes to and techniques of assessment have also developed, so that in many cases the examinations in question have integrated the self-directed components of learners' study with no lowering of standards (See Gremmo and Riley, 1994).

Related anxieties concern whether or not self-access work should be credit-bearing and/or compulsory. Again, it is important to avoid a complete polarisation of the argument: one of the greatest advantages of self-access systems is that they allow different individuals or groups different degrees of self-direction in the same centre at the same time. There is, therefore, simply no need to make a one-way choice: both teacher-directed and self-directed work can be carried on simultaneously.

Two other areas which are usually subject to tight institutional constraints are *staffing* and *research*. Of course, staffing can be a problem in the sense that it is difficult to find people with relevant experience in the technicalities of establishing and running centres and who also have a thorough grasp of the principles of self-access and self-direction, especially in the fields of counselling and learner-training. Institutional problems, though, tend to be of a more rudimentary kind: creating posts or even simply winning the recognition that hours spent in the centre really do count as "work" in the same way as fully-frontal classroom teaching. Some institutions have developed 'equations' or 'coefficients' for relating centre hours to classroom hours, e.g. "2 hours 'self-access' = 1 hour's teaching", a practice which may seem a reasonable compromise to administrators but which is felt to be a glaring injustice by the staff concerned. Admittedly, it can be extremely difficult to compare the work of counsellors helping self-directed learners on a 'drop-in' basis with timetabled teaching. At the CRAPEL, three discussions with learners are counted as the equivalent of one hour's teaching.

Many centres are run by staff who are redeployed full- or part-time from a parent language department. For example, a teacher

with a teaching load of 18 hours per week will continue to teach for twelve hours and work for six hours in the self-access centre. Although this may cause some organisational headaches, it is an arrangement which also has a number of advantages. In particular, it gives teachers who are new to self-access or who do not want to give up classroom teaching completely, the opportunity to try the water, rather than pushing them in at the deep end.

Research is one of the most sensitive issues for language centres, especially those in tertiary education, not for any scientific reasons, but because it touches on matters related to careers and prestige. A number of educational systems treat their language centre staff with a mixture of condescension and ignorance which would be almost comic were in not for the fact that it blights the professional lives of the people concerned. In order to follow a normal academic career, they are often obliged to leave the centres where they work and to complete theses on irrelevant topics, since language didactics is not regarded in itself as a serious field of teaching or research. (This problem is discussed in greater detail in Riley, 1991.) When starting up new centres, it is essential to avoid reproducing this state of affairs through traditional and institutional inertia by ensuring that posts are created on a par with those in, for example, the 'academic' language departments. Here again, the type of 'time-sharing' redeployment of staff mentioned in the previous paragraph has a useful role to play, as it allows staff to keep a foot in both camps.

4. Space

The surface area available for a resource centre is often less than planners would have wished, but imagination and ingenuity can compensate to some degree at least. Few projects can afford to call on the services of interior decorators, which is a great pity, as those centres which have benefited from professional help are usually both pleasant and attractive as well as easier to run in many respects. Whether amateur or professional, successful use of the space available depends largely on the flow of users and of the distribution of the various facilities.

A smooth flow of users is not always easy to obtain, as certain sections, such as the reception/help desk and the catalogue are used by everyone. To avoid bottlenecks, therefore, catalogue terminals should not be concentrated around the entrance, but placed in

strategic and separate points around the centre: 'strategic' here should be taken as meaning that they will be conveniently close to major sections, such as the listening comprehension, video or CALL sections. Users will not have to cross other sections or 'corridors' leading from one section to another. Although it is not possible to give hard-and-fast rules, experience in several centres has shown that three terminals are adequate provision for a 60-work-station centre in normal conditions of use.

Establishing just what 'normal conditions' are in the context of a given institution is an important priority. Obviously, a certain amount of information can be obtained in advance through the study of departmental timetables, which should give some indication of likely 'rush-hours'. This information needs to be kept up-to-date, though, and to be checked against statistics of actual attendance and use: such statistics will include a breakdown of visits by time, day and length of stay, and, where relevant, by department. They can be obtained by processing requests and catalogue inquiries.

A recent and very healthy development in the design of resource centres has been the planned inclusion of "communication spaces". These are areas or rooms for non-machine-based activities, where students can participate in a variety of conversations, debates, sketches, presentations, role-plays and simulations. Materials , such as role-play cards, can be stocked in plastic pouches hanging on the walls. Although such activities are not dependent on equipment of any kind, there is, of course, nothing to stop the learners making video or audio recordings of their performances for subsequent analysis and assessment.

In most centres nowadays, some provision is made for a counselling service. It is interesting to note, though, that where this has consisted of an office separated from the centre by a door, it has been found to be rather off-putting, so that many counsellors now prefer an open-plan arrangement of an informal kind (such as armchairs and a coffee-table) inside the centre proper.

The plans of a number of resource centres are given in Appendix 3 No-one, least of all the planners concerned, would claim that they are ideal designs to be imitated, but they are practical solutions to practical problems and repay careful study.

5. Security

Security comes in two forms: 'fires and wires' and 'stop thief'. The first is usually the general responsibility of a buildings officer who will check on the quality of the various types of electrical installation, provide fire-fighting equipment and a full fire-evacuation plan with all the facilities and indications necessary for its implementation. In planning a centre, these considerations should be given absolute priority in every sense: details such as the positioning of extinguishers and fire doors, types of sprinkler system, the choice of non-inflammable materials for certain types of furnishings such as chairs, curtains and carpets (often a legal or institutional requirement) should be decided on before anything but the most general outlines of the layout are drawn up.

The fact that there is a person who is professionally responsible for security of this kind does not, of course, exempt the staff and users of the centre from all responsibility on a commonsense, day-to-day basis. No-smoking signs should be respected and trailing wires of any kind kept to an absolute minimum and clearly flagged when truly unavoidable.

Protecting materials and equipment against theft is a knotty problem, not only because it is difficult in itself, but because security measures may indeed limit the degree of self-access. However, it should also be remembered that in pedagogical terms, the actual mechanics of storage and distribution are relatively unimportant: what matters to the learners *qua* learners is their capacity to use the materials autonomously once they have obtained them. Sensible precautionary measures are in no sense an infringement of learners' rights. Amongst the measures which have been found effective in various institutions are the following:

1/ Offering to make copies of materials on request. For example, where a learner is working on the transcript of a tape, providing a photocopy of the text.

2/ Requiring some kind of deposit. This may be a cheque, to be returned at the end of the academic year or, a common practice, the student's identity card, to be returned at the end of each visit to the centre as materials are handed in.

3/ Flow control, that is, designing the centre in such a way as to ensure that each user has to pass directly in front of the reception desk when leaving.

4/ Bar-codes and security gates, that is, the sort of system used in shops to prevent shoplifting.

Certain colleagues have voiced their surprise at the fact that stealing is not *more* of a problem in their centres and, without being blue-eyed about it, there is some reason to think that a self-directed approach to learning, with its emphasis on individual responsibility, might encourage respect both for the materials and for other learners.

APPENDIX 1

LIST OF INSTITUTIONS INVOLVED IN THE *'LANGUAGE ENHANCEMENT PROGRAMME'* WORKSHOPS AND SEMINARS 1992 - 1994:

British Council
Baptist College, Hong Kong
City Polytechnic of Hong Kong
The Chinese University of Hong Kong
Hong Kong Lingnan College
Hong Kong Polytechnic
Hong Kong University
Hong Kong University of Science and Technology
The Institute of Language in Education

APPENDIX 2

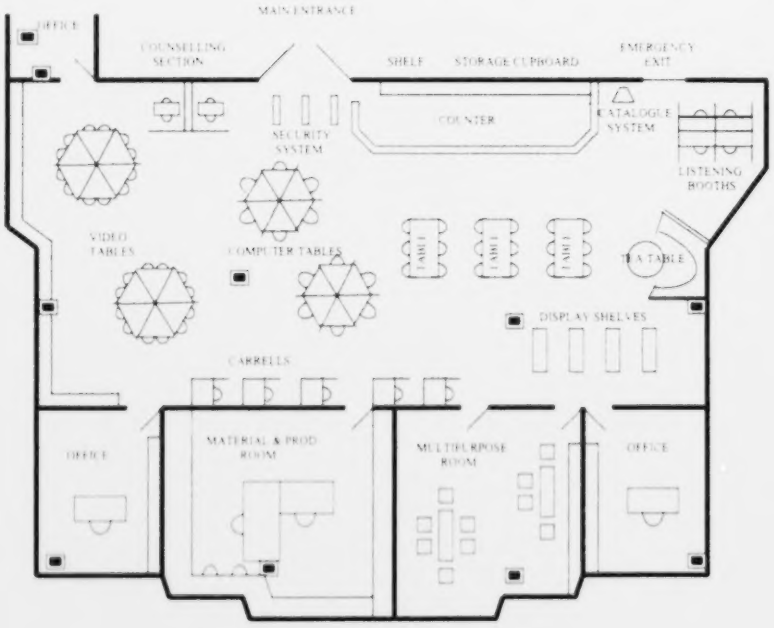
PROGRAMME OF LECTURES AND WORKSHOPS FOR STAFF MEMBERS OF THE *'LANGUAGE ENHANCEMENT PROGRAMME'* INSTITUTIONS

1/ Cataloguing and indexing
2/ Lay-out, design and facilities
3/ Questionnaire design, needs analysis
4/ Materials development; the production of back-up documents for learners
5/ Systems development and evaluation
6/ Learner-training
7/ Self-assessment
8/ Learning styles
9/ Counselling
10/The induction of large numbers of learners into self-access.
11/Research: fields, methodology, objectives

APPENDIX 3

A SELECTION OF RESOURCE CENTRE DESIGNS
1/ The Independent Learning Centre, Chinese University of Hong Kong.

CHINESE UNIVERSITY OF HONG-KONG

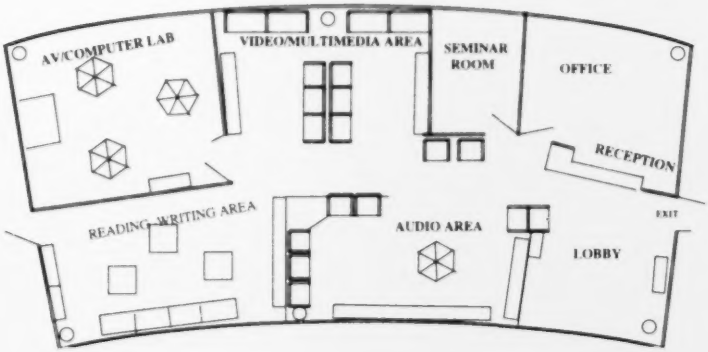


This centre was designed by Dr. Herbert Pierson and a team of colleagues from the English Language Teaching Unit, CUHK. We are grateful for their permission to publish this plan.

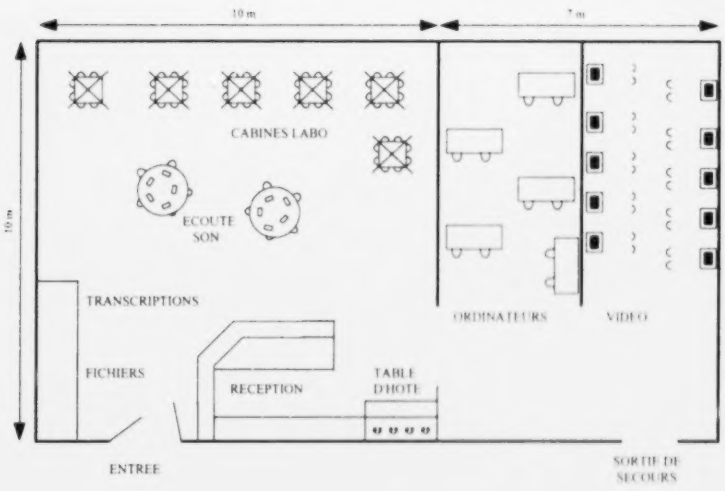
2/ The Language Centre, Hong Kong University of Science and Technology. This centre was designed by Richard Pemberton and a group of colleagues from the English Department. We are grateful to them for permission to publish the plan.

HONG KONG UNIVERSITY
OF SCIENCE AND TECHNOLOGY
LANGUAGE CENTRE

SELF-ACCESS CENTRE



3/ The Sound and Video Library, Université de Nancy 2, France. This centre, which was opened in 1974, was originally planned by a CRAPEL research team including Michel Cembalo, Christian Heddesheimer, Henri Holec, Philip Riley, Francine Roussel and Claude Zoppis. It has since been extended and a CALL section added (Margaret Serandour). Materials are available in nine languages.
The present Director is René Metrich. The centre will move to a new site in 1995 - 96.

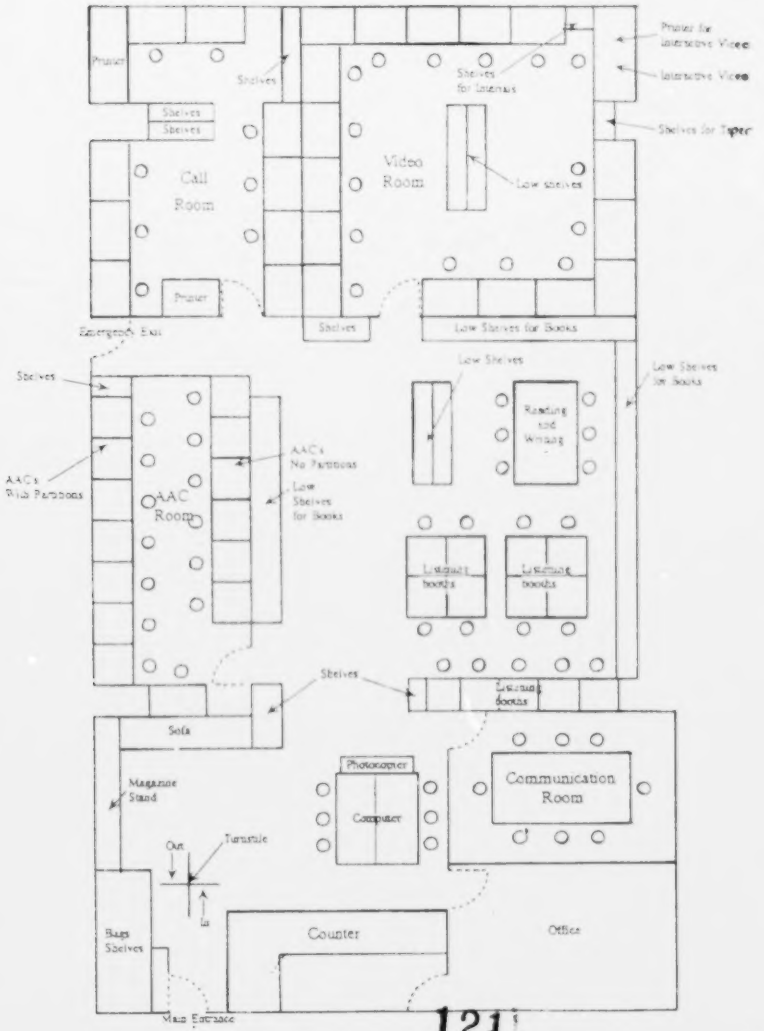


SONOVIDEOTHEQUE MULTILINGUE - UNIVERSITE NANCY 2

120

4/ Proposed new self-access language centre for Lingnan College, Hong Kong. Designed by Terence Pang and colleagues.

LINGNAN COLLEGE, HONG KONG



121

Mélanges CRAPEL n° 22

A MOBILE RESOURCE CENTRE AND SOME TRIALS, ERRORS AND IMPROVEMENTS IN LEARNER TRAINING

Harvey MOULDEN

Résumé

Cet article décrit deux expériences effectuées dans le cadre d'un centre de ressources mobile. Leur but était de former des étudiants MIAGistes à "apprendre à apprendre l'anglais". Aucune de ces deux expériences n'a donné les résultats escomptés. Les raisons en sont examinées et un bref compte rendu est donné des améliorations qui ont pu être apportées par la suite.

The work described in this paper is undoubtedly relevant to the subject of resource centres since it involved efforts to improve learner training. It was carried out, however, without benefit of a resource centre in the sense in which this term is commonly understood. At the time (1987 to 1990) the author was assigned normal classrooms to do his English classes in and had, in effect, to transform each of them into a resources centre for the duration of each class. This was done by transporting a modest range of appropriate learning materials to wherever the learners happened to be. It was in this setting, then, that two forms of learner training were put to the test and found to be wanting (with the learners involved at least). The two kinds of learner training were:

1: preparatory theoretical training via paper and pencil exercises on self-directed learning methodology

2: "hands on" training via assisted self-directed learning of English in small groups.

Why these methods were used in the first place, how they were organised and what went wrong will be the principal concern of this paper. But, first of all, a brief description of the learners and the mobile resource centre will be given.

The learners:

These were 100 French students studying for the MIAGe diploma in computer methods in management. The author has always felt training in self-directed learning of English to be a more sensible option for these students than the straight English courses they get in other universities running MIAGe courses. Briefly, the students have, as individuals, very varied needs in English which most of them will be far from capable of meeting by the (fast approaching) end of their formal education period. If they wish to seriously improve in English they will have to make at least part of this progress on their own. So the aim is to try to make them as efficient and comfortable as possible in any future self-directed learning they may undertake.

The mobile resource centre:

This consisted of a small assortment of learning material in cardboard boxes and trays dumped and stacked on a sofa, for the duration of class time, just inside the (narrow) entrance hall to the C.R.A.P.E.L. This system was none too convenient for those who used it and was a great nuisance to all those who were either deprived of a seat or who had to fight their way past it and its users (and a photocopying machine) into and out of the C.R.A.P.E.L. But it was the best that could be done at the time.

On the sofa could be found (with more or less difficulty):

Audio-visual material: cassette players, headphones, extension flexes and multi-point adapters.
Learning material: dictionaries, grammar books, coursebooks with accompanying cassettes where provided, a few newspapers and periodicals, computing reviews, cassettes with recordings of radio programmes on computing subjects, recordings of a variety of other radio programmes, one or 2 items of language-learning software, binders with methodological advice and catalogues describing and giving signposts to the material available.

The material was transported, for several years, upstairs, downstairs and to more or less distant exterior campus sites (never further than a few hundred yards though) through all weathers by students and teacher with no notable accidents recorded.

Although it has been implied above that a single classroom served as site for the mobile resource centre, in practice several rooms were occupied. This was necessary in order to avoid listening and speaking activities interfering with each other and with reading and writing. A shortage of headphones, for example, often obliged some of the students working on listening to seek out a nearby empty classroom. Similarly, students wishing to practice speaking together might have to be lodged in an empty office or computer room. This meant that the teacher spent part of his learner-counselling time shuttling between a number of rooms and buildings.

Now to the main business of this paper, i.e. a brief chronicle of the methodological tribulations and triumphs experienced amid the picturesque scenery described above.

1: Preparatory theoretical training through paper and pencil exercises on self-directed learning methodology

Prior to the introduction of the above kind of training, students with no previous experience of self-directed language learning were:

either "thrown in at the deep end" of 2 hours per week of self-directed English learning in small groups (and were supposed to do all their learning-to-learn as they went along via counselling from the teacher)

or they received only 10 or so hours of preparation before being launched on teacher-counselled self-directed English learning projects carried out in small groups.

It was thought that a more thorough preparation might lead to better quality self-directed learning of English. To test this idea it was decided to see what would happen if the existing pre-project preparation were extended **into** the projects by limiting these to one hour per week and devoting the preceding hour to further theoretical training. As most students tended to run out of steam well before the end of their weekly 2 hour project slots, some hopes were also entertained that this more varied menu might stimulate them into doing more work. A stick was added to this hypothetical carrot by giving weekly marks for the training exercises and requiring the students to sit a written test at the end of the course (in addition to the end-of-course project mark.)

The exercises extended over 15 weeks, with the self-directed English-learning projects starting (under teacher guidance) at week 7. Many of the later exercises (7-15) took the form of case studies concerning fictitious learners with similar aims, problems and learning facilities as the students themselves. In general the students had to put themselves into the shoes of the imaginary learners and take learning decisions for them. The students worked on the exercises in self-constituted small groups of 3 or 4. The following week their work was returned to them marked and

accompanied by a sheet with brief model answers and comments on the more common errors. The sequence of exercises is given below.

Week 1: Reading comprehension: Guessing the meaning of words you don't know.
Week 2: Reading comprehension: Asking yourself questions to reduce your chances of misunderstanding.
Week 3: Reading comprehension: Ways of learning new vocabulary with pen and paper.
Week 4: Reading comprehension: Ways of learning new vocabulary with the in-house computer programme LA FOIRE AUX MOTS.
Week 5: Listening comprehension: Strategies for global listening comprehension.
Week 6: Choosing appropriate activities for working on listening comprehension problems.
Week 7: Assessing progress (1).
Week 8: Assessing progress (2).
Week 9: Choosing material (1).
Week 10: Choosing material (2).
Week 11: Revision of listening comprehension problems and activities for working on them.
Week 12: Suggest activities for working on reading and listening problems.
Week 13: Revision: assessing progress.
Week 14: Criticise and amend a fictitious and poorly-designed work programme.
Week 15: Write a work programme for a fictitious learner.

Two features of the above menu call for explanation.

1 There is no reference to speaking or writing English. This is because only first year students were involved in the learner training experiments described here and their English-learning projects were, at the time, limited to reading and listening comprehension.

2 The subject matter of the exercises appears to be out of phase with the running of the self-directed learning projects. For instance, the students are supposed to commence their project work at week 7. Yet, at this point,

although they have been offered a small kit of comprehension strategies and techniques for working on some comprehension problems, they are still 6 weeks away from exercises on designing a programme of work.

In fact, the students received step-by-step general guidance on working out what they were going to do during their projects. Once these were launched, they had regular project-specific counselling. The exercises, which seem to arrive too late, were actually intended to expand on, or revise, topics which had already been encountered in a practical context. The programme design work of the last 2 weeks was destined to pull together the various threads of all the previous exercises.

After 2 years, it was decided that the exercises on self-directed learning theory had not been a great success and they were discontinued. The reasons which led to this decision were the following:

1 Several observations showed that the exercises were not a very efficient means of teaching the students self-directed learning theory. Firstly, the marks obtained on the theory paper were rather disappointing for a test which - compared with those the students had to cope with in other subjects - was a relatively straightforward learn-by-heart-plus-commonsense sort of affair. Secondly, these marks were very little affected when (in the second year of this experiment) the number of problems to solve per course was reduced by two thirds. Thirdly, the lasting effects of the exercises on theoretical knowledge were meagre; informal oral quizzing of students the following year revealed that what little had been learned seemed to have been forgotten to a large extent. It seemed, at the time, that the exercises were having some beneficial effect on the thoughtfulness of small group project work, but this impression could not be confirmed since no systematic observations were made and, even if they had been, we had no hard data on small group project work previous to the introduction of the exercises.

2 Other observations suggested that the exercises themselves were not the only cause of the poor results

obtained and that the students' attitude to the course as a whole might even have been the determining factor. That most of them were only superficially involved in this part of their training is supported by several individual avowals that, in general, motivation towards English classes in any form was weak. As to the learning methodology part of the course, some students never grasped its purpose, despite an abundance of written explanation and oral discussion. Others, while appreciating its potential usefulness, felt it encroached unduly on the little time they had for actually learning English. Above all, nonchalance was the order of the day; for example, the majority of the students clearly did not bother to revise for the test.

3 The hope that the students might do more work with a theory-then-practice course format was not fulfilled. Their tendency was to work reasonably seriously on the exercises (i.e. for the first hour) and then to relax during the small group English learning project work (i.e. during the second hour). Later observations have shown that, whatever you do, you are not going to get a lot more than about 1 hour in 2 of decent work out of these students. It is easier to accept this now, having discovered that even their much more important technical courses are bedevilled by chattering and that the only teacher who has managed to impose complete silence is the one who eschews all use of photocopies and transparencies and dictates the whole course at speed.

How far the blame for the failure should be put upon the exercises and how far upon the students themselves remains an open question. Whatever the answer, by the end of two years it was felt that a dead horse was being flogged and it was decided to return to full-time, unprepared project work carried out, not in small groups as before, but individually. Why individually? Because the English-learning projects done in small groups were no roaring success either. Which brings us to the second methodological disappointment of this paper.

2: "hands on" training via (assisted) self-directed learning of English in small groups.

Time was when classes numbered no more than 12. In that blessed era, learner training was done by means of individual learning projects. As the years went by, classroom numbers gradually rose and eventually reached 25. It was reasoned that it would no longer be possible to counsel individual learners often enough and that, consequently, it would be necessary to ask them to work together in pairs or small groups of 3 or 4, which we did. Subsequent events proved that the author had not reasoned hard enough. But before embarking on a second list of trials and tribulations, a glimpse of the way operations were conducted needs to be provided. These will be treated under three headings:

1- pair or small group formation
2- project structuring
3- counselling interviews

1- Pair or small group formation: This took place within groups of students which had been constituted by level of attainment in English. In this way, problems of incompatibility of level were, to a certain extent, limited. Pair formation was done by the students themselves on the basis of commonality of project objective. Initially, small group formation was decided by the teacher on level criteria, but it was found later that leaving the task to the students gave more satisfactory results. The latter procedure seemed to encourage the black sheep to cluster together. In this way their naughtiness was contained, whereas before it had wreaked havoc amidst many a small group via the bad-apple effect.

2- Project structuring: A "what to do when" framework was provided for everybody. This had two functions. One was to provide inlets for guidance and for the methodological points we wished to put across. The other was to try to impose some sort of focus, the students' tendency being to pay very little attention to the appropriateness of what they were going to do, were doing or had done). The project structuring took the form of handouts of various sorts. The principal documents involved were:

- a step-by-step guide to choosing an objective
- instructions for the auto-diagnosis of linguistic problems
- a step-by-step guide to planning a programme of work: the problem to be tackled at each session with choice of materials and activities, planning of progress assessment
- worksheets to complete at each work-session
- a step-by-step guide to assessing linguistic and methodological progress at the end of a project

A further project-structuring feature was to require completion and self-assessment of 2 or even 3 projects during the course. The aim of this was to ensure that students had a chance to learn from and correct aspects of their work found to be unsatisfactory.

3- Counselling interviews: These complemented the general project structuring by providing input specific to each small group. It consisted of help with purely linguistic problems, criticism of project work and advice. Much of the advice concerned the desirability of identifying and tackling problems and of checking for progress. As a rule, each small group was seen by the teacher at least once per class.

So much for the way learner training was attempted via project work in small groups. Now for what went wrong. There were four problems:

The first one was that the students did not spend all of the available time working on English. Or even working. One reason for this (already alluded to above) was the presence of black sheep (chatterboxes) in certain groups. Another reason was that any normally well-behaved member of a small group could also temporarily occupy the role of black sheep if s/he felt more inclined to play than to work. But the main reason, undoubtedly, was that the temptation to talk was felt by all the students to a greater or lesser degree. The temptation was surely strengthened by the fact that most of the small groups were out of sight of the teacher in other rooms and, we suspect, by a feeling of diminished responsibility generated by being in a group.

The second problem was that it was not always sufficient for all the students in a small group to be

disposed to work for work to be actually done, because proceedings were often held up by long arguments about what work should be done and how. That a planned programme of work should regularly be found wanting was exactly what we had hoped for. But in the small group situation, any solution arrived at was always more or less of a compromise And this compromise could eventually lead to chafing, exasperation, more arguments and, occasionally, the departure of a group member. Scission was even more frequent in pairwork.

The first two problems have in common the fact that both students and teacher agreed that they **were** problems. The teacher was substantially alone, though, in perceiving a third pattern of behaviour as being problematical. When asked whether small group work offered any positive features, nearly all the students said it did. Typical of their appreciative remarks were statements such as:

- you get moral support from the others
- if you yourself don't feel like working, the others may stimulate you to do so
- trying to be better than the others keeps you going

and

- you can benefit from other people's knowledge
- the others can explain things you don't understand
- problems get solved more quickly (several heads are better than one)

Now if the students were enthusiastic about the mutual stimulation and help involved in working together, the teacher, as learner trainer, was much less so. How could learning-to-learn English in a situation where you relied on co-learners to motivate you prepare you effectively for learning English on your own? After all, it seemed likely that this would be the way most of them would work in future if they ever needed to make substantial progress in English. And how could having other people on hand all the time to do some of the work for you prepare you for the day when you would have to

confront the problems alone? Mutual help might have been fine if more of it had involved methodology. But, in fact, the help the students were talking about usually meant help with English: help in understanding a text or recording, help finding the right word or the right tense or the right order of words in a phrase. "Problems get solved more quickly" meant, for example, "We have understood this recording faster than we would have done alone." Which, in turn, could mean that nobody, unaided, would have understood very much at all. If, at the end of each such task, the students had heeded the teacher's previous and repeated exhortations, they would have followed up with common or individual work exploring ways of dealing with the problems encountered. But, in general, they didn't and thus short-circuited the most important part of the project.

That most of the above problems were not foreseen at the outset is a matter for some embarrassment now. Surely it should have been obvious that getting people to work together and dealing with them as a group would hardly encourage its individual members to discover how best to work on their own problems in their own way?

Finally, there was the matter of those students whose contribution to their small group's work was slight but who nevertheless received the same mark as those whose contribution had been greater. This problem was familiar to the teachers of computing. In this subject there is a case for project work in groups, since the students need, as preparation for their future career, to learn to work as part of a team. Neverthless, vigilance has to be exercized as weaker students often manoeuvre themselves into a group where they hope to rely on gifted or hard-working students doing most of the work. This situation was another compelling reason for a return to individual project work.

So the next year the project structuring apparatus was retained, but there was no more work in small groups and no more self directed learning theory exercises. Each student designed and carried out his or her own projects at the rate of two hours per week and received personally tailored learner training input during ten minute counselling interviews every two weeks.

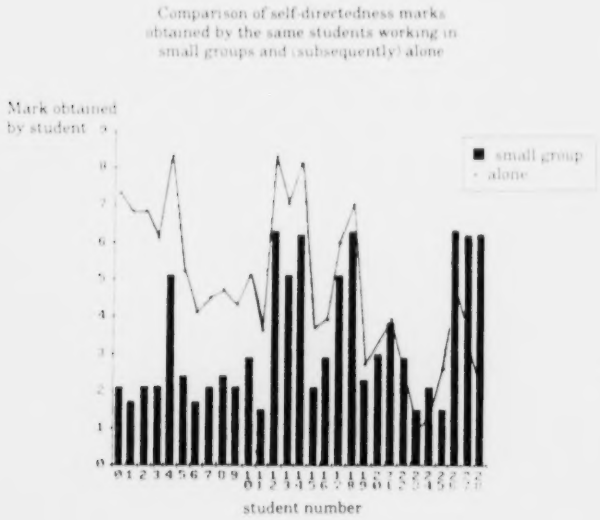
This was no miracle cure but there **were** improvements.

Chattering, of course was not eliminated. Neither did attitudes to English change noticeably. But the teacher's feel-good barometer rose and, at the end of it all, the students got the marks they deserved. (These points will be amplified in a moment.) Best of all, an appreciable proportion of them (41%) did much better work than they had done in the small group set-up, whilst relatively few did worse work.

The author felt more comfortable when counselling for two reasons. Firstly because, taking the students one by one, it was much easier to get to grips with the learner training. You could see just what a particular student had done and the problems s/he had had. The student could not sit back and let somebody else do the thinking and talking as he easily could during a small group counselling encounter. S/he had to listen and had to react as sensibly as possible and could do so without fear of being judged to be a "creep" or an idiot by their peers. Furthermore, each student was now totally accountable for the work done. So the focus on diagnosis and resolution of individual language problems which had been missing from small group work could be (given a minimum of cooperation) achieved. But the greater involvement of the students was not all due to the return of the one-to-one interviews; part of it came from their freedom to work on what they wanted to, with its potential for raising motivation. An example of this was the student who had frittered away the previous year in the company of work-shy companions and who became a model of diligence and enthusiasm when he was able to indulge his passion for flying via a project on aeronautical English. So the second reason we had for feeling happier was the increase, in some quarters at least, of student satisfaction. In sum, the author felt much more in control of what was going on; he felt also that things were moving the way he wanted and, to a certain extent, he felt he was more useful.

It has been reported above that, working on their own, 41% of the students did markedly better work than they had done previously when working in small groups. How much better can be seen in the graph below, where the "self-directedness" marks (see MOULDEN 1990 for details) of individual students in both working modes are compared. 38% of the students obtained, unaided, as good

(or no worse) a mark as when helped by their classmates. Only 21% of the students received lower marks when working alone.



It has been suggested to the author that the generally better performance in individual project work could be due in part to the fact that the students had some experience of self-directed learning behind them when they embarked on this work, whereas they had none at the start of the small group project work. It is not believed, however, that this factor weighed very heavily. The disappointing evanescence of the students' (usually limited) theoretical knowledge of language learning methodology has already been referred to. Given that the small group and the individual projects were separated by 7 months of no language learning classes at all, it would seem likely that most of the the students started their individual projects with a pretty clean mental slate. Where marks improved, the author would guess that this was due to the student feeling more pressure upon him to work and think but, at the same time, being freed from those group-work constraints that had previously prevented him from realising his potential. He suspects, also, that despite their brevity, the individual counselling interviews

were more effective in putting across methodological points than the prolonged theory exercises of the previous year, not only because the students **had** to participate, but also because they felt more involved in their own real-life learning situation than in fictitious case studies.

In conclusion, it should be pointed out that although self-directed learning of English was better in quantity and quality individually than in small groups, it is not known in what measure the course succeeded in its aim of making individual students **better** self-directed learners of English than they had been before. The individual project work may simply have allowed the students to demonstrate how good at self directed learning they already were, for we do not know whether the counselling input brought about any improvement in the way they organized their learning of English. This state of ignorance is something which the author is at present trying to remedy, although first results suggest that at the end of 30 hours of training only a minority (30%) of students have made substantial progress in learning to learn.

Mélanges CRAPEL n° 22

ORGANISER L'APPRENDRE A APPRENDRE EN MILIEU INDUSTRIEL : LE CENTRE DE RESSOURCES DE L'ENTREPRISE E.

Danielle ABE

Abstract

In this paper we report on the implementation of a support system for the learning of English which was carried out in a resource centre on one of the industrial sites of a major car manufacturer in France.

After briefly stating what the company's and the learners' needs and goals were when we started designing and implementing this system, we try to explain what pedagogical and communicative targets we had in mind, and what learner support system we implemented to meet these requirements.

In the last part we discuss the feedback data we collected throughout this projet, and a summary evaluation is made of what the learners have achieved in the system.

Avec l'apparition des supports multimédia, les centres de ressources en langues se multiplient dans les institutions de formation et les grandes entreprises, dans un souci de plus grande individualisation des enseignements/apprentissages. Cependant l'autonomisation des individus reste souvent limitée au libre choix du rythme d'auto-administration de cours préparés par l'institution, les stagiaires accèdent au centre de ressources dans des créneaux horaires parfois prédéfinis, et sont soumis à un parcours structuré avec des étapes à franchir prédéterminées. Dans d'autres dispositifs, ils participent davantage à l'élaboration de leur parcours avec l'aide d'un tuteur, mais c'est celui-ci qui prescrit supports et techniques pour atteindre les objectifs visés, sans que soient intégrés dans le dispositif des moments de réflexion approfondie sur ces supports ou sur les méthodes utilisées pour l'apprentissage, sans que soient discutés les critères retenus pour choisir ces supports ou ces méthodes d'utilisation, et sans que l'on cherche à améliorer leur efficacité en tant qu'apprenants.

Dans le dispositif d'apprentissage conçu pour le centre de ressources de la Direction des Etudes d'une grande entreprise française, en plus de l'individualisation de l'apprentissage et de la participation plus active des apprenants, l'accent a été mis sur le développement de la "capacité d'apprendre" des individus, en essayant de favoriser l'acquisition des savoir-faire méthodologiques, l'apprendre à apprendre, en même temps que celle des savoirs linguistiques. Le dispositif retenu a été établi à partir des contraintes de l'entreprise et selon les expérimentations effectuées sur l'apprentissage auto-dirigé depuis 1973 au CRAPEL où les apprenants sont invités à réfléchir sur les processus d'apprentissage conscients qu'ils utilisent afin d'acquérir la langue-cible, en même temps qu'ils progressent dans leur apprentissage de la langue, selon le schéma PENDANT - THEORIQUE + EMPIRIQUE (Holec, 1990)

Cet article décrit le dispositif tel qu'il a été élaboré pour développer chez les apprenants la capacité d'apprendre et donne quelques indications de résultats concernant leur comportement et leurs progrès.

1. Le dispositif d'apprentissage

1.1. Le contexte

En même temps qu'elle projetait l'installation de centres de ressources sur plusieurs sites, l'entreprise avait rédigé un cahier des charges dans lequel elle stipulait que les apprenants effectueraient 50 heures d'apprentissage au centre de ressources et qu'ils seraient aidés dans leur travail par des tuteurs. Ceux-ci animeraient également des séances "point de départ" pour initier les nouveaux inscrits au maniement des appareils, et ils effectueraient des séances d'expression orale en groupe. Le Greta de la Défense, pour lequel nous avons travaillé pendant deux années, a obtenu le contrat pour le site de la Direction des Etudes en octobre 1991.

Celui-ci, situé en proche banlieue parisienne, totalise environ 5000 personnes, dont 10% suivaient des cours d'anglais traditionnels lors de l'installation du centre de ressources appelé Espace Langues. Les apprenants devant entrer au Centre de Ressources (CR), la plupart ingénieurs ayant des contacts fréquents avec de futurs partenaires industriels, étaient sélectionnés par le Service Formation, en fonction de l'urgence de leurs besoins en anglais. Les premiers d'entre eux, 150 à la fin de 1991, ont eu accès au CR en plus des cours qu'ils suivaient par ailleurs avec d'autres organismes de formation.

Comme le Service Formation de la Direction des Etudes souhaitait que chacun des inscrits effectue un parcours de formation totalement encadré par un tuteur, la formule "libre-service", dans laquelle les stagiaires travaillent seuls et font appel à une aide extérieure quand ils le souhaitent, n'a pas été retenue.

1.2. Organiser un dispositif pour l'apprendre à apprendre :

1.2.1. mettre l'accent sur la méthodologie de l'apprentissage

Entreprendre un apprentissage seul n'est pas tâche facile quand on a été "enseigné" pendant toute la durée de sa formation initiale, et même en formation pour adultes. En effet, il a été mesuré que lorsqu'on leur donne la possibilité d'exprimer leurs demandes lors des entretiens de conseil, les apprenants, dans une situation

d'apprentissage auto-dirigé, demandent essentiellement une aide méthodologique : 80% des "problèmes sérieux" évoqués au cours des entretiens concernent la méthode de travail, alors que les problèmes linguistiques sont seulement de 5% (Moulden, 1987).

Il est vrai que la plupart des apprenants connaissent peu les paramètres de base concernant l'apprentissage, ont des difficultés à gérer leur temps pour apprendre, et ne savent pas choisir dans la masse des ressources et des techniques mises à disposition dans les CR. Il est nécessaire de les aider dans cette tâche en prévoyant un dispositif d'accompagnement dans lequel ils peuvent exprimer leurs difficultés et réfléchir en profondeur à la manière dont ils apprennent. C'est pourquoi nous avons prévu des entretiens de "conseil approfondi" avec un conseiller en apprentissage, spécialement formé pour aider l'apprenant à se construire sa propre culture d'apprentissage.

1.2.2. séparer apprendre la langue et apprendre à apprendre

Pour éviter de renforcer chez les apprenants la représentation de ces moments de conseil comme des cours particuliers avec un "professeur d'anglais", méthode de travail et pratique de la langue-cible ont été clairement séparés dans le schéma directeur du dispositif (Fig. 1): les entretiens de conseil, axés essentiellement sur la méthode de travail, sont effectués par des conseillers spécialement formés et la langue utilisée est uniquement le français, pour que les échanges soient plus courts et la communication plus efficace. Nous avons en effet mesuré que des entretiens effectués en anglais par un conseiller anglophone nécessitaient 2,5 fois plus de temps que des entretiens avec un contenu méthodologique similaire effectués par un conseiller francophone, avec des apprenants de niveau avancé.

Parallèlement, et de manière tout à fait distincte, la pratique des échanges oraux a été prévue avec des locuteurs natifs non enseignants, dans des situations d'utilisation de la langue aussi proches que possible de celles dans lesquelles se trouve l'apprenant dans sa vie professionnelle, soit en face à face, soit en groupe. L'utilisation des échanges avec des locuteurs non-natifs n'est pas obligatoire : certains apprenants réalisent leur "contrat" d'apprentissage sans y avoir recours.

Ainsi les apprenants sont-ils amenés à distinguer entre d'une part apprendre la langue-cible dont ils ont effectivement besoin dans leurs situations professionnelles, et d'autre part consacrer du temps pour apprendre à réfléchir de manière approfondie sur leurs pratiques d'apprentissage.

1.2.3. individualiser l'apprentissage et l'accompagnement

L'entreprise ne précisait pas si les 50 heures de travail comprenaient le temps passé avec l'anglophone et le conseiller. Nous avons choisi de leur demander de travailler 50 heures de manière individuelle, sans comptabiliser dans ces 50 heures du "contrat" le travail effectué lors des entretiens de conseil ou avec les anglophones, en face à face ou en groupe.

A la différence des centres de ressources où les stagiaires viennent travailler en groupe ou en individuel, et où le tuteur passe de l'un à l'autre pour discuter avec eux rapidement de leur apprentissage, les entretiens de conseil sont effectués en face à face dans un espace en retrait de la salle de travail proprement dite. Nous les avons prévus d'une durée conséquente, 40 mn, pour qu'ils soient efficaces, et après 6 mois, lorsque les apprenants ont commencé à travailler davantage entre les entretiens conseil, il a même fallu allonger cette durée d'environ 10 mn.

Les besoins des apprenants sont pris en compte individuellement, et les objectifs déterminés selon les métiers des différentes personnes, leur niveau en langue et leur style d'apprentissage. Aucun parcours n'est prédéterminé, aucun des parcours n'étant semblable à un autre.

Les personnes qui souhaitent s'exprimer oralement en anglais peuvent le faire en face à face avec un anglophone, en plus des séances d'expression de groupe. Ces simulations avec des anglophones sont particulièrement ciblées sur les situations professionnelles, et destinées à entraîner l'apprenant à une préparation tout à fait personnelle des échanges qu'il a habituellement avec ses partenaires étrangers ou qu'il va devoir effectuer par la suite. Les simulations sont enregistrées et retravaillées éventuellement avec le conseiller. Ainsi l'apprenant peut-il observer de plus près sa production orale personnelle et sa capacité à échanger.

1.2.4. cadrer l'accompagnement pour encourager le travail individuel

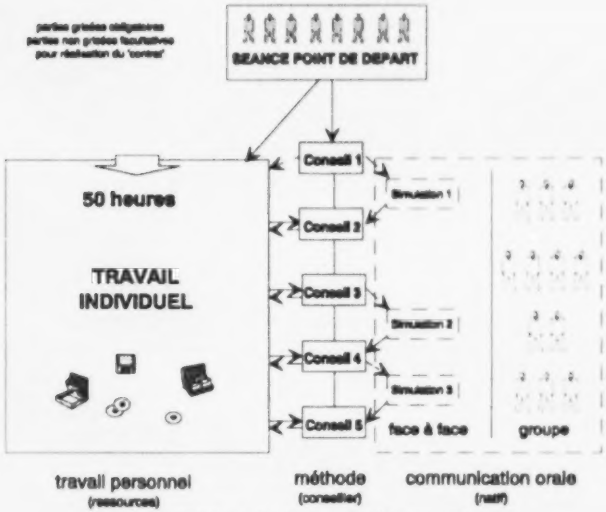


Figure 1: Schéma du dispositif d'apprentissage

A la différence d'autres dispositifs sur d'autres sites, le nombre des entretiens de conseil a été délibérément limité, ainsi que la durée totale du suivi linguistique et méthodologique personnalisé avec les conseillers et les natifs, afin que les apprenants aient une vue globale de leur apprentissage et puissent ainsi mieux le gérer : la durée totale de l'accompagnement en face à face a été fixée à 10% des 50 heures prévues dans le "contrat d'apprentissage", soit 5 heures réparties en 3,5 heures de conseil (5 séances de conseil), et 1,5 heures de simulations individuelles avec anglophone (3 simulations de 30 minutes), les apprenants devant travailler par eux-mêmes en moyenne 12,5 heures entre 2 entretiens conseil. Le nombre de séances d'expression orale n'a pas été limité, mais elles sont réservées aux personnes qui ne suivent pas de cours par ailleurs.

Ces chiffres ont été retenus comme compromis entre les impératifs de l'entreprise, qui souhaitait faire entrer dans le système un maximum de personnes dans des délais assez brefs, avec

les coûts les plus bas possibles, et les résultats des expérimentations menées au CRAPEL qui avaient montré que le conseiller passait en moyenne 4,4 heures avec chaque apprenant (Abé et Gremmo, 1981), l'objectif à long terme étant de préparer les apprenants à savoir travailler sans "accompagnement", pour qu'ils puissent par la suite entreprendre et mener à bien un apprentissage sans l'aide d'un professeur.

1.3. Le déroulement d'un apprentissage

Après avoir été sélectionnés par le Service Formation, les apprenants sont invités par groupes de 6 à 10 personnes à assister à une séance point de départ, animée par un conseiller. Ils sont informés sur la démarche pédagogique retenue, et sur le fonctionnement du CR. Ils sont également initiés au maniement des outils peu familiers comme EAO et vidéodisque, et ils prennent leur premier rendez-vous avec un conseiller.

Le premier entretien de conseil est également celui pendant lequel sont discutés, à partir des besoins exprimés par l'apprenant, les objectifs généraux à atteindre à la fin des 50 heures, ainsi que les sous-objectifs à réaliser pendant la première "séquence" de travail avant l'entretien suivant, avec éventuellement des indications sur les contenus, méthodes et supports possibles pour atteindre ces objectifs, et sur l'évaluation du travail effectué.

L'apprenant travaille au centre ou dans un autre lieu, puis il rend compte de son travail et de ses choix au conseiller lors de l'entretien suivant. Ensemble ils déterminent d'autres sous-objectifs, d'autres contenus, d'autres méthodes et d'autres évaluations possibles. Puis l'apprenant travaille un certain nombre d'heures seul, et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'il ait accompli 50 heures, et effectué 5 entretiens de conseil. Le dernier entretien est en partie consacré à l'auto-évaluation de son apprentissage. Les séances de groupe ou individuelles avec anglophones sont facultatives, et dépendent des besoins et des objectifs de chacun.

La périodicité des entretiens n'est pas préétablie, pas plus que la longueur de la période durant laquelle doit se dérouler l'apprentissage. Les plages de travail individuel et la fréquence des entretiens de conseil sont choisis par l'apprenant en fonction de ses disponibilités et de sa charge de travail du moment, et les rendez-

vous déterminés à chaque entrevue selon les disponibilités du conseiller et de l'apprenant.

Cependant, il est recommandé aux futurs inscrits de se dégager au moins 2 heures par semaine, au centre ou à l'extérieur, de façon à ce que la durée totale de l'apprentissage n'excède pas 6 à 8 mois. Il leur est également suggéré de répartir l'aide méthodologique tout au long de leur apprentissage en effectuant suffisamment de travail entre 2 entretiens conseil (une moyenne de 12,5 heures). Certaines personnes changeant de poste peuvent demander d'interrompre leur formation pendant quelques mois.

Lorsqu'ils ont terminé leur "contrat", les apprenants ont la possibilité de continuer à travailler dans le dispositif, avec un accompagnement moins fréquent : un entretien conseil toutes les 20 heures de travail.

1.4. La réalisation et le suivi de l'apprentissage

Les apprenants utilisent autant de supports qu'ils le souhaitent, pourvu qu'ils n'empruntent pas les documents vidéos plus de 48 heures d'affilée. Il leur est demandé de noter leur emprunt sur des feuilles prévues à cet effet. De même, ils prennent totalement en charge la participation et l'inscription aux séances d'expression orale en inscrivant leur nom chaque semaine dans un cahier mis à leur disposition dans le centre.

Ils choisissent de travailler à leur convenance dans le centre, à la maison, au bureau, dans leur voiture ou les transports en commun. Le conseiller n'assiste pas l'apprenant pendant qu'il apprend, même s'il est présent dans le CR.

Il leur est demandé de garder des traces de leur apprentissage, en notant soigneusement le travail réalisé dans la fiche de suivi remise par le conseiller à chaque entretien conseil (voir ci-dessous 2.4.2). Cette fiche est utilisée pour résumer et commenter rapidement ce travail lors de l'entretien suivant. Est pris en compte dans les 50 heures tout travail effectué pour apprendre ou enrichir son anglais, même s'il s'agit d'un travail extensif comme regarder un film en v.o. ou travailler dans sa voiture. La pertinence du contenu et l'efficacité de l'apprentissage au cours d'un tel travail sont discutées au cours de l'entretien suivant, et appréciées en fonction

des objectifs préalablement fixés et des conditions matérielles de l'apprentissage.

2. Les ressources en matériels

2.1. Les lieux

Le centre de ressources est placé au milieu du site, non loin du restaurant d'entreprise, dans un sous-sol spécialement aménagé pour lui, autour d'un patio. L'intérieur en est confortable et spacieux, les harmonies de couleurs et de matières ont été scientifiquement calculées.

Sur une surface estimée à 110 m^2 sont disposés un vestibule d'entrée de 15 m^2, une salle de réunion de 22 m^2 totalement fermée, la salle de travail proprement dit d'environ 60 m^2 qui donne en partie sur le patio, et un bureau de 12 m^2, totalement fermé et séparé du vestibule d'entrée par une baie vitrée sur l'un des côtés. L'accès est fermé par une porte sous alarme, qui s'ouvre avec un badge magnétique délivré par la sécurité, sur demande du Service Formation à chaque inscription de nouvel apprenant.

L'entrée desservant à la fois le bureau, la salle de réunion et la grande salle, elle est réservée à l'attente d'un rendez-vous ou d'une séance de groupe, ou bien à la lecture des journaux ou des magazines disposés sur des étagères au mur. Pour ce faire une table basse et deux chaises ont été placées près de l'ouverture sur le patio. Comme le vestibule d'entrée est également le lieu où l'on choisit ses documents, une table, sur laquelle se trouve le fichier, est placée sous les étagères.

Le bureau sert à effectuer les entretiens de conseil. Un ordinateur et une imprimante sont mis à la disposition des conseillers. Dans l'armoire contenant les dossiers des apprenants, sont rangés les documents administratifs et une partie des archives. Pour des raisons de confidentialité, le bureau est fermé à clef lorsque les conseillers sont absents.

La salle de réunion comprend plusieurs tables rassemblées au centre de la pièce, permettant l'accueil d'environ 12 personnes. Elle est utilisée pour les séances point de départ, les séances d'expression orale, les rendez-vous avec les anglophones, le fichage

des supports et autres tâches de documentation, et pour les apprenants qui souhaitent s'isoler lorsqu'elle est disponible. Dans cette salle se trouvent également un ensemble télévision/magnétoscope et un lecteur/enregistreur de cassettes.

Dans la grande salle, les postes de travail sont regroupés par appareils, sans cloisonnement, et les apprenants sont disposés selon un large demi-cercle de manière à ce que chacun puisse apercevoir les autres personnes qui travaillent dans le centre. Les documents son, vidéo et EAO se trouvent au fond de cette salle, ce qui ne facilite pas l'utilisation du fichier situé dans l'entrée, loin des supports proprement dits (celui-ci n'avait pas été prévu par l'entreprise lors de l'installation du CR).

2.2. Les outils fournis par l'entreprise

Les matériels lourds mis à disposition comprennent 9 postes de travail fixes, soit 2 postes EAO (unité centrale, écran, un lecteur/enregistreur de cassettes et depuis peu un lecteur de CD-ROM) ; 3 ensembles de lecture vidéodisque (unité centrale, écran et lecteur) ; 1 poste audio-comparatif (lecteur-enregistreur léger ayant une position "laboratoire" pour lecture et enregistrement simultanés) ; 3 ensembles magnétoscopes/télévision, (dont l'un se trouve dans la salle de réunion). Le poste audio-comparatif étant parfois insuffisant, un appareil similaire est mis à disposition dans la salle de réunion, et peut être placé n'importe où dans le centre. Aucun système de réservation n'a été mis en place jusqu'à présent, malgré une certaine affluence dans le créneau de 12 h à 14 h.

La maintenance est assurée par les fournisseurs, qui effectuent également le dépannage lorsque surviennent des problèmes techniques. Aucun technicien n'étant sur place, les problèmes mineurs peuvent être à l'occasion réglés par les conseillers.

Les supports sont composés d'environ 500 unités (dans un cours, il peut y avoir plusieurs cassettes, comptabilisées chacune comme une unité), dont 20 vidéodisques, 150 cassettes EAO (remplacées maintenant en grande partie par CD-ROM), 5 chaînes de télévision fonctionnant en permanence, dont 3 chaînes anglophones, BBC World Service, CNN et SKY NEWS, 120 cassettes vidéo (films ; documentaires ; quelques documents didactiques), et 180 cassettes son accompagnées ou non de livres.

Une dizaine de journaux ou magazines non techniques hebdomadaires, bimensuels ou mensuels ainsi que des grammaires, des dictionnaires et des lexiques divers sont également à disposition.

Les matériels lourds sont sous alarme, alors que les supports d'apprentissage son, vidéo, vidéodisque, EAO et papier sont en accès libre même lorsque les conseillers sont absents.

2.3. Les outils créés pour informer ou faciliter l'apprentissage

A côté de chaque poste de travail est placée une notice explicative pour le maniement des appareils, et des documents d'utilisation de divers supports ont dû être élaborés par les conseillers.

Le travail en centre de ressources étant totalement nouveau sur le site, le fonctionnement du centre est détaillé dans un document écrit de 8 pages, avec des informations sur la démarche (prise en charge de l'apprentissage, aide méthodologique des conseillers, distinction entre communication en langue-cible avec les natifs et aide méthodologique avec les conseillers) et sur les informations techniques pratiques du fonctionnement du centre (heures d'ouverture, présence des conseillers, numéro de téléphone, alarmes et sécurité etc.). Ce document est remis aux apprenants dès leur inscription, en amont du travail en CR.

Un fichier pédagogique a été réalisé par les conseillers pendant la première année d'existence du centre. Il est destiné à aider l'apprenant à sélectionner rapidement ses supports de travail de manière plus efficace en présentant une analyse des documents selon des critères qui peuvent en faciliter le choix : il consiste en une série de fiches indiquant pour chacun ses titre, code, nature et nombre (cassette son, cassette vidéo, document écrit), aides méthodologiques disponibles (transcription, livre, sous-titre français, sous-titre anglais), accent des locuteurs, nombre de locuteurs, mots-clés, situation de communication (réunion, conversation téléphonique, etc.), ainsi qu'une brève description du contenu. Ces fiches sont classées dans un fichier à plusieurs entrées (codes, mots-clés, accents, aides méthodologiques, niveaux de langue, types d'exercices). L'informatisation du fichier avec accès par menu sur écran n'a pu être réalisée. Les fiches sont présentées

dans une dizaine de classeurs moins commodes à gérer et à manipuler.

2.4. Les outils créés pour liaison et suivi

2.4.1. Les fiches de suivi conseiller :

Le conseiller constitue un dossier pour chaque apprenant qui comprend une fiche par entretien, une fiche d'évaluation au dernier entretien et éventuellement une ou plusieurs fiches de simulation anglophone.

La fiche d'entretien conseil comporte deux parties: le recto pour le travail déjà effectué, et le verso pour le travail à venir. Les informations recueillies sur le travail effectué portent sur le nombre d'heures travaillées, le degré de réalisation des objectifs visés, les difficultés rencontrées et le travail effectué proprement dit, avec en regard les conseils ou les annotations du conseiller. Le verso indique les objectifs que s'est fixés l'apprenant pour les heures à venir, le nombre d'heures de travail projetées, et les matériaux qu'il se propose de travailler. Enfin, suivent des indications sur la date et l'heure du rendez-vous suivant.

Le recto de la fiche du premier entretien diffère légèrement des fiches suivantes, car, outre certains éléments d'identification de l'apprenant, elle a pour contenu essentiel la liste de ses besoins, et des objectifs majeurs qu'il se fixe pour les 50 heures à venir. Elle contient également des informations sur le nombre d'heures hebdomadaires qu'il prévoit de se dégager pour son apprentissage, ainsi que sur les matériaux et matériels personnels dont il dispose pour travailler en dehors du centre.

2.4.2. La fiche de suivi apprenant

Elle comprend une dizaine de cases complétées par l'apprenant à chaque fois qu'il travaille. Il indique la date, la durée et le lieu de son travail, le support utilisé, les techniques d'utilisation, et l'évaluation qu'il fait de son apprentissage compte-tenu de ses objectifs. Lors de l'entretien conseil, il remet une copie de sa fiche de suivi au conseiller qui la conserve dans son dossier.

2.4.3. La fiche d'auto-évaluation apprenant

A la fin du parcours, au 5ème entretien, l'apprenant se voit remettre une fiche d'évaluation dans laquelle il lui est demandé d'évaluer à la fois le dispositif (degré de satisfaction, utilité des entretiens conseils et des anglophones), de résumer son apprentissage (récapitulation des objectifs d'apprentissage, compétences travaillées et supports utilisés avec estimation des progrès linguistiques et de l'acquisition de techniques d'apprentissage dans ces compétences). Enfin on lui demande son opinion sur le dispositif lui-même (nombre d'entretiens suffisants ou non, nombre de simulations anglophones suffisant ou non, supports souhaités), et il indique s'il souhaite continuer son apprentissage dans le dispositif, à raison de combien de temps par semaine, avec ou sans accompagnement.

2.4.4. La fiche de liaison natif

La fiche de simulation anglophone est destinée à aider l'apprenant à réfléchir sur son apprentissage, en l'occurrence sur l'utilisation de la meilleure ressource pour la communication orale, le natif, lors de la simulation d'une situation presque authentique pour lui: il doit en effet décider d'une situation de communication, de préférence professionnelle, qui lui est personnelle, déjà vécue ou à venir, et déterminer un certain nombre de paramètres qui vont le sensibiliser aux mécanismes de la communication orale et aider l'anglophone à simuler le rôle que l'apprenant attend de lui. Cette fiche est remplie au cours d'un entretien conseil, et les informations recueillies portent sur la situation elle-même (lieu, personne rencontrée), sur le contenu de la discussion et le type de l'échange souhaité (présentation, commentaire de document, échanges alternés), et sur le mode d'intervention de l'anglophone souhaité par l'apprenant (interruptions, écoute puis questions etc.). L'apprenant précise ses objectifs linguistiques ou communicatifs (amélioration de prononciation, grammaire, débit, etc.). Il conserve une copie de cette fiche, l'original étant transmis à l'anglophone avant l'entretien.

2.4.5. Les grilles de suivi récapitulatives conseiller

Les informations sur le travail des apprenants dans le dispositif sont recueillies dans des grilles de suivi, destinées à être traitées par informatique dans le centre. Elles indiquent en particulier si les différents apprenants ont terminé leur contrat, la

date de leur premier et de leur dernier entretien, le nombre d'heures effectuées. Un rapport mensuel est transmis au Service Formation.

3. Les ressources humaines

3.1. Les conseillers

3.1.1. Les entretiens de conseil

La tâche essentielle des conseillers est d'assurer les entretiens de conseil et d'apporter aux apprenants toute l'aide méthodologique dont ils ont besoin pour travailler en gérant leur propre apprentissage, pour les aider à acquérir les paramètres nécessaires à l'élaboration d'un apprentissage, en plus du contenu de l'apprentissage lui-même. Les entretiens sont conduits de manière aussi peu directive que possible, afin de laisser aux apprenants le temps de s'exprimer et de progressivement prendre en charge leur apprentissage: le conseiller est là pour les aider, non pour leur dire explicitement ce qu'ils doivent faire. Il leur donne le cas échéant l'information linguistique qu'ils demandent et il les aide à surmonter les difficultés psychologiques ou psycholinguistiques qu'ils rencontrent (Abé et Gremmo 1983). Mais surtout, il les accompagne dans leurs choix ou lorsqu'ils analysent leurs critères de sélection, et ce, aux différentes étapes de leur apprentissage. Il les aide à se fixer des objectifs globaux pour les 50 heures et des sous-objectifs pour la période de travail individuel à venir, en termes de compétences minimales à atteindre, de volume horaire à accorder aux différentes priorités et de hiérarchisation de ces priorités, à partir d'un questionnaire. A chaque entretien, si des besoins nouveaux sont apparus, l'apprenant peut changer ses objectifs.

Le conseiller invite l'apprenant à se choisir des supports appropriés, authentiques ou non, aussi souvent que possible à partir du fichier. Il peut également lui indiquer des supports ou des morceaux de supports qui n'apparaissent pas clairement dans le fichier, en explicitant les raisons de son choix, en fonction de l'objectif, du temps disponible, et des autres paramètres de l'apprentissage. Puis, à la séance suivante, il lui demande de "critiquer" les documents choisis, et l'aide à préciser les raisons pour lesquelles il pense que le document est facile ou difficile, et les motifs qui l'ont poussé à sélectionner ou à rejeter ce même support.

Le choix des techniques de travail est effectué en collaboration ou discuté *a posteriori*: l'aide du conseiller consiste à présenter des alternatives à l'utilisation du matériel préconisée dans les supports eux-mêmes, en justifiant les tenants et aboutissants de ces préconisations. Ceci pour que l'apprenant puisse acquérir les critères de sélection des techniques de travail des différents supports en fonction du temps dont il dispose, des objectifs fixés, de son niveau de compétence en langue, du degré de difficulté du document. Le conseiller peut également suggérer ou discuter les techniques d'utilisation de matériaux authentiques pour l'apprentissage.

A chaque entretien, l'apprenant est invité au cours de la discussion à évaluer son travail (durée, quantité et qualité) et ses acquisitions. Le conseiller n'évalue jamais les acquisitions linguistiques de l'apprenant sous forme de test ou d'interrogation: c'est l'apprenant qui évalue lui-même s'il a ou non atteint ses objectifs, et s'il a progressé dans les différentes compétences travaillées. Là encore l'aide ne porte pas sur les progrès linguistiques réalisés, mais sur les paramètres qui permettent de les évaluer, et les critères retenus pour chaque évaluation.

3.1.2. Les séances point de départ

Elles sont le premier contact que l'apprenant a avec le conseiller. Celui-ci explique la démarche et le cadre de fonctionnement du CR, répond aux interrogations des futurs inscrits et prend les premiers rendez-vous. Puis il organise une visite du CR, en présentant les appareils sur lesquels les apprenants auront la possibilité de travailler, ainsi que les différentes catégories de ressources avec lesquelles ils pourront travailler. Il effectue une démonstration rapide pour les produits un peu compliqués à utiliser comme les matériels EAO et les vidéodisques. La séance point de départ réunit de 6 à 10 apprenants, et elle dure environ 1h 30 mn.

3.1.3. La documentation

Les conseillers sont chargés de la documentation dans le centre, en particulier pour ce qui concerne l'enregistrement, l'archivage, le classement, le fichage pédagogique, et l'étiquetage des documents nouveaux. Ils assurent une veille technologique pour ce qui concerne les matériels lourds et les supports et transmettent à l'entreprise

des propositions d'achats. Cette tâche est importante surtout pour la réalisation du fichier pédagogique, et elle a nécessité au minimum 30% du temps de travail des conseillers pendant la première année de la mise en oeuvre du dispositif.

3.1.4. Les autres tâches pédagogiques et administratives

Les entretiens conseil et les séances point de départ constituent l'essentiel des tâches pédagogiques des conseillers. Entre les entretiens, ils peuvent dans certains cas assurer le suivi pédagogique de chaque apprenant en recherchant de nouveaux supports, en fabriquant certains exercices spécifiques et en mettant en relation plusieurs apprenants qui travaillent sur le même sujet.

Ils effectuent également des tâches administratives en établissant un suivi clair de leurs apprenants et en complétant leurs dossiers à l'aide de la fiche d'entretien. A la fin de chaque mois, ils préparent un récapitulatif du travail de leurs apprenants en remplissant les grilles qui, une fois informatisées et traitées, donnent les résultats quantitatifs sur le fonctionnement du dispositif pour communication au Service Formation.

Une partie non négligeable de leurs tâches est consacrée à la gestion de leur agenda, avec les changements ou l'annulation des rendez-vous demandés par les apprenants: les messages étant consignés dans un cahier dans le CR ou laissés sur répondeur téléphonique, ils doivent alors recontacter les personnes et reprendre rendez-vous.

Ils peuvent également assurer la maintenance légère des appareils et des supports, lorsqu'il faut effectuer des réglages ou réparer des erreurs de manipulation peu importantes.

3.2. Les natifs

3.2.1. Les séances d'expression orale

Les natifs animent les séances d'expression orale (60 mn) en groupes de niveaux. Ces groupes, laissés à l'entière responsabilité des apprenants, sont à géométrie variable mais les séances ont lieu

à heures fixes chaque semaine selon 4 niveaux[1]. Une certaine souplesse est admise : selon leurs disponibilités horaires, certaines personnes peuvent assister occasionnellement à la séance du groupe de niveau immédiatement supérieur ou inférieur. Le nombre de participants est limité à 7, et il est conseillé de s'inscrire au cours de la semaine qui précède la séance dans le cahier placé en libre service dans le vestibule.

La consigne donnée aux natifs pour animer ces séances est qu'ils doivent laisser les apprenants mener les débats autant que faire se peut, et simuler des échanges authentiques, sur des sujets généraux, sans préparation préalable et sans recourir à la correction systématique, sauf en cas de non compréhension des messages. Il leur est recommandé de ne pas utiliser le tableau, et de laisser les personnes échanger librement en intervenant le moins possible. Les apprenants ne font pas usage de papier, de crayon, sauf pour noter quelques mots au passage pour les plus faibles. De toute manière, il est recommandé une utilisation plutôt ludique de l'anglais, ou chacun essaie de se faire comprendre de manière spontanée, les sujets étant de préférence non professionnels.

3.2.2. Les simulations

Les natifs sont également chargés de servir de partenaires lors des simulations de situations axées sur la vie professionnelle: 3 entretiens maximum d'environ une demi-heure sont possibles pendant la durée de l'apprentissage. Avant l'entretien, les apprenants ont rempli, par l'intermédiaire du conseiller, la fiche de simulation mentionnée plus haut : ces simulations en face à face peuvent leur servir à s'entraîner à s'exprimer et à comprendre, et/ou à évaluer leur performance en situation. Cela permet aussi à l'anglophone de jouer le rôle souhaité. Les simulations sont presque toujours enregistrées, l'enregistrement servant de base à un travail futur avec l'aide du conseiller.

La consigne est la même que pour les séances d'expression orale l'apprenant mène le jeu, l'anglophone doit être le plus "naturel" possible, ne pas corriger les erreurs et simuler une situation authentique. Les natifs doivent faire preuve d'une grande imagination et d'esprit d'à-propos. Une fois la simulation terminée, ils n'effectuent pas la correction de l'enregistrement ni ne donnent

[1] faux-débutant, intermédiaire, avancé et très avancé.

leur opinion sur la qualité de l'anglais utilisé. Ce travail est réalisé uniquement avec le conseiller. Ainsi sont clairement séparés méthode de travail et ressource linguistique, le natif étant la ressource idéale pour la communication orale dans la langue-cible, le conseiller représentant le volet méthodologie du dispositif.

3.2.3. Les autres tâches

Les natifs réalisent des enregistrements de textes ou de lexiques scientifiques et techniques spécialisés sélectionnés par certains des apprenants, pour leur permettre de travailler la prononciation ou la compréhension à l'oral de termes ou d'exposés techniques. Enfin, ils sont chargés d'effectuer certaines transcriptions de documents authentiques ou de compléter les fiches de documentation.

3.3. Les acteurs "invisibles"

Le pilotage du dispositif est assuré par un membre de l'équipe pédagogique, qui veille en particulier à ce que les objectifs pédagogiques initiaux soient respectés pour ce qui concerne le contenu des entretiens conseil, le suivi du travail des apprenants, la répartition du travail des conseillers, la conception et l'utilisation des outils pédagogiques ou de suivi. Il est l'interlocuteur privilégié de l'entreprise pour tout ce qui concerne la stratégie utilisée et le fonctionnement quotidien du centre, et pour les arbitrages entre les différentes parties. Enfin, le pilote joue le rôle d'interface avec l'institution de formation.

En amont, avant l'arrivée au centre de ressources, les demandes d'inscription sont reçues et triées, un test de niveau organisé collectivement (20 mn) et corrigé, les séances point de départ organisées, la liste des candidats transmise aux conseillers, ainsi que le document d'information sur le fonctionnement du CR mentionné plus haut. Un questionnaire est remis à chaque apprenant, leur demandant de spécifier leurs besoins professionnels en anglais, et de le remplir pour le premier entretien. Ces tâches sont effectuées par le Service Formation.

3.4. La gestion des personnels

3.4.1. le recrutement et la formation

Les conseillers sont des pédagogues ayant reçu une formation spéciale pour le travail en CR, dans laquelle il leur est demandé de considérer la formation en termes d'apprentissage et non d'enseignement, afin de pouvoir aider les apprenants à progresser dans leur capacité d'apprentissage. Cette formation est indispensable pour les enseignants même confirmés, car ce travail est tout à fait différent de celui de l'enseignement traditionnel et nécessite des connaissances spécifiques. Elle comprend un rappel ou le plus souvent un apport théorique sur les notions de base de la didactique des langues et de la communication, et un entraînement à l'entretien conseil.

Nous avons déjà dit plus haut que le rôle des natifs était de favoriser la communication en langue-cible de manière aussi authentique que possible. C'est ainsi qu'ont été sélectionnés des candidats ayant une expérience commerciale ou théâtrale, et rejetées toutes les candidatures de natifs ayant enseigné l'anglais ou souhaitant devenir enseignant. Des enregistrements de simulations individuelles effectués avec ces deux types de candidats montrent que les "enseignants" ont un discours plus pédagogique que "naturel". Consciemment ou non, leur préoccupation essentielle est que l'apprenant parle une langue aussi "parfaite" que possible, et non qu'il fasse passer un message, avec les imperfections dues à la connaissance imparfaite qu'il a de la langue qu'il est en train d'apprendre. C'est ainsi qu'ils corrigent les erreurs commises par l'apprenant, même lorsqu'ils comprennent le sens global du message et renforcent souvent ainsi les blocages en expression orale.

Les natifs n'ayant pas de rôle pédagogique à jouer, ils peuvent être aisément recrutés parmi la population anglophone locale. Il est cependant nécessaire de choisir des personnes ayant le sens des contacts humains, une grande imagination et une bonne adaptabilité.

3.4.2. L'organisation du travail dans le centre

Pour respecter l'organisation de la journée de travail sur le site, l'entreprise a souhaité que les conseillers soient présents pendant les heures ouvrables, de 8 h 30 à 17 h 30, soit 9 heures par jour, avec

une plage de 1 heure pour le déjeuner. Par souci d'efficacité, le nombre des entretiens conseils a été forfaitairement limité à 6 maximum par jour, et les coûts calculés en fonction de ces chiffres. Le travail de conseil, nécessitant une qualification tout à fait spéciale, est rétribué au même taux que les heures de cours groupe, le reste du travail pédagogique et les tâches administratives l'étant à raison d'une heure cours pour deux heures de présence dans le centre.

Les anglophones, qui doivent assurer des séances d'expression orale de 12 h à 14 h certains jours de la semaine, viennent une demi-journée, le temps disponible étant utilisé pour les simulations et la documentation. La rétribution des natifs est très inférieure à celle des conseillers, car ce travail ne requiert aucune formation spéciale, ni aucune préparation.

4. Quelques chiffres après 21 mois d'existence

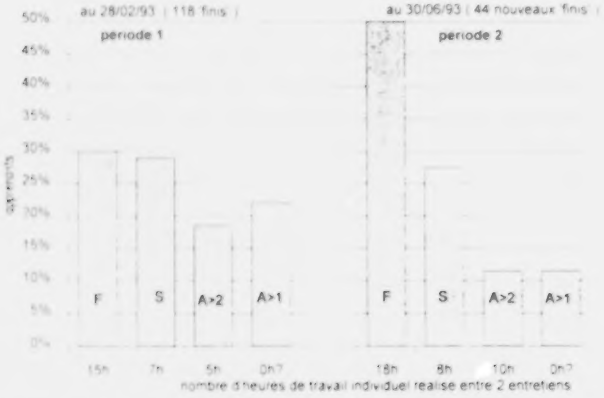
4.1. Le travail individuel des apprenants

Parmi les 367 personnes inscrites au 30/06/93, nous avons étudié le comportement des 162 premiers apprenants qui ont quitté le dispositif, qu'ils aient ou non terminé leur contrat. Celui-ci visant d'abord à les inciter à apprendre à travailler seuls, pendant 50 heures, avec un minimum d'aide "humaine" (10% du temps total, en plus des 50 heures, sans compter les séances d'expression orale et les séances point de départ), nous avons pu mesurer s'ils réussissaient à réaliser leur contrat, et si le travail demandé en dehors de la présence d'un conseiller était réaliste ou non (12,5 heures).

4.1.1. Réalisation du contrat de 50 heures

La figure 2 présente deux séries de chiffres: la période 1 contient les résultats cumulés des 118 premiers apprenants ayant quitté le dispositif, pendant les 17 premiers mois d'existence du CR. Ce dispositif était tout à fait nouveau pour eux, puisqu'ils avaient jusque là suivi des cours traditionnels. C'est ce qui explique les résultats moyens de cette période, en particulier des 6 premiers mois (non visibles dans le tableau parce que cumulés avec les 9 mois suivants) où 20 % seulement achevaient totalement leur contrat de 50 heures.

La figure 2 indique 30 % d'achèvement complet du contrat pour les premiers 17 mois (en fait les résultats au 17ème mois sont bien supérieurs à 30 %, mais le chiffre reste faible à cause du cumul avec les 6 premiers mois). En comparant avec la période 2, on voit qu'au cours des 4 derniers mois la moitié des apprenants ont terminé leur contrat, et que le nombre de personnes qui abandonnent après le premier entretien a été divisé par deux par rapport à la première période. En fait, la progression a été constante dans l'amélioration des résultats.



F: personnes ayant achevé leur contrat (3 entretiens méthodologiques et 50 heures de travail individuel sans accompagnement: ayant Fini)
S: personnes ayant achevé leur formation méthodologique, mais pas leurs 50 heures (en Suivi)
A>2: personnes ayant eu de 2 à 4 entretiens conseils (Abandon après 2 entretiens)
A>1: personnes ayant eu un seul entretien conseil (Abandon après 1 entretien)

Figure 2: Evolution du comportement des apprenants dans le dispositif (162 premiers apprenants "finis")

Nous n'avons pas de données systématiques sur les motifs des abandons mais les apprenants invoquent souvent une surcharge permanente ou momentanée de travail, par exemple l'accession à un nouveau poste, et le fait qu'ils doivent gérer leurs priorités autrement. Cela concerne surtout ceux qui, ayant déjà un niveau de langue avancé, n'ont pas une nécessité absolue d'améliorer leur anglais, ou ceux qui n'utilisent pas l'anglais à ce moment-là dans leurs activités professionnelles.

Si l'on rapporte ces chiffres à ceux du taux de participation obtenu par les apprenants du SAAS au CRAPEL, où le Système d'Apprentissage Auto-dirigé avec Soutien convenait à 70 % de ceux qui s'étaient définitivement inscrits après le premier entretien (Abé et Gremmo, 1981), et si l'on considère que les apprenants S ont développé leur capacité d'apprendre même s'ils n'ont pas terminé les 50 heures du "contrat", on obtient des résultats à peu près équivalents (le total F+S représentant 75 % des inscrits).

De même que l'on peut dire que les cours traditionnels conviennent à la majorité des inscrits, même si tous les élèves n'assistent pas aux cours de manière régulière et n'effectuent pas la totalité du travail demandé par le professeur, de même on peut déduire que l'apprentissage avec ce dispositif est satisfaisant pour au moins les trois quarts de la population donnée, même si tous ne finissent pas leur contrat.

En revanche les rendez-vous sont assez souvent annulés, avec les anglophones, comme avec les conseillers. On peut expliquer ce phénomène parce qu'ils sont pris très longtemps à l'avance (de 4 à 8 semaines parfois), et que les apprenants ont de nombreuses réunions professionnelles. Les annulations ou reports sont même en légère augmentation depuis l'ouverture du CR (1 rendez-vous sur 4 est annulé ou reporté contre 1 sur 5 en janvier 92), car souvent lorsque les apprenants jugent qu'ils n'ont pas suffisamment travaillé, ils préfèrent différer leur entretien plutôt que de "gaspiller" une séance de conseil. Lorsque les rendez-vous sont annulés moins de 4 jours à l'avance, il est difficile aux conseillers de remplacer l'apprenant défaillant. C'est pourquoi pour mieux rentabiliser le système les conseillers prennent maintenant 7 à 8 rendez-vous par jour, à la demande de l'entreprise, au lieu des 6 prévus à l'origine. Cela présente cependant le désavantage de diminuer le temps consacré, en cas d'annulation, à la création d'outils pédagogiques, et de leur donner un surcroît de travail qui peut nuire à la qualité de leur prestation si aucune annulation ne survient.

4.1.2. Rythme des entretiens de conseil

Pendant les 17 premiers mois, la moyenne mesurée de travail entre 2 entretiens conseil est de 15 heures pour les apprenants ayant "fini" leur contrat (Fig 2). Elle diminue de moitié pour les

28 % d'apprenants S, jusqu'à atteindre 5 heures pour ceux des apprenants qui ont effectué moins de 5 entretiens conseil.

De mars à juin 93, des progrès sensibles ont été effectués dans ce domaine, puisque maintenant la moitié des apprenants dépassent largement les 12,5 heures de travail moyen entre 2 entretiens (18 h), et même ceux qui abandonnent réalisent 2 fois plus de travail qu'auparavant. Cependant, pour un tiers des inscrits, le travail sans accompagnement ne semble pas aller au-delà de 8 heures (résultats S périodes 1 et 2, ou A>2, 2ème période). Le rapport entre le temps de travail des deux catégories d'apprenants entre 2 entretiens conseil F et S reste constant, ce qui signifie que la moitié des apprenants peuvent travailler seuls deux fois plus de temps que les autres (17,5 heures contre 8,33 heures).

On peut conclure provisoirement que la moyenne de 12,5 heures entre deux entretiens conseil est un objectif réaliste, même si la moitié de la population a besoin d'un rythme d'accompagnement deux fois supérieur à l'autre moitié.

4.1.3. travail individuel et travail accompagné

a) La moyenne mesurée est de 52 heures au total, en travail seul et accompagné (tableau 1). Rappelons que le travail accompagné concerne la participation aux entretiens de conseils, aux séances d'expression orale, aux simulations et aux séances "point de départ" détaillés dans la figure 3. On peut estimer que l'objectif du "contrat" de 50 heures de travail est en moyenne atteint à 86 % pour les personnes qui n'ont pas abandonné après le premier entretien, si l'on considère que les 50 heures ne comprennent pas le temps de l'accompagnement, selon l'objectif que nous nous étions fixé au départ. Si l'on prend comme référence le contrat de 50 heures de travail, tel qu'il était stipulé par l'entreprise au départ, sans différencier travail accompagné et non accompagné, la moyenne atteinte est supérieure à l'objectif visé (104 %).

travail	seul	accompagné	total travail
apprenants mesurés (ayant eu au minimum 2 entretiens)	**43 h**	**9 h**	**52 h**
apprenants inscrits (ayant eu ou non plusieurs entretiens)	**34 h**	**7,5 h**	**41,5 h**

Tableau 1: Travail avec et sans accompagnement réalisé l'apprenant moyen (128 mesurés, 162 inscrits)

L'entreprise peut de toute façon considérer que les objectifs ont été atteints à plus de 80 % sur la totalité des inscrits, puisque chacun a travaillé pendant 41,5 h en moyenne, qu'il ait quitté le site, qu'il ait abandonné en cours de route, ou qu'il ait terminé. Cette moyenne est en progression au fil des semaines, car d'une part la moitié des personnes ayant effectué les 50 heures du "contrat" continuent à travailler avec les ressources en matériel du dispositif et augmentent ainsi leur temps de travail, et d'autre part le nombre de personnes ayant abandonné après le premier entretien a considérablement diminué.

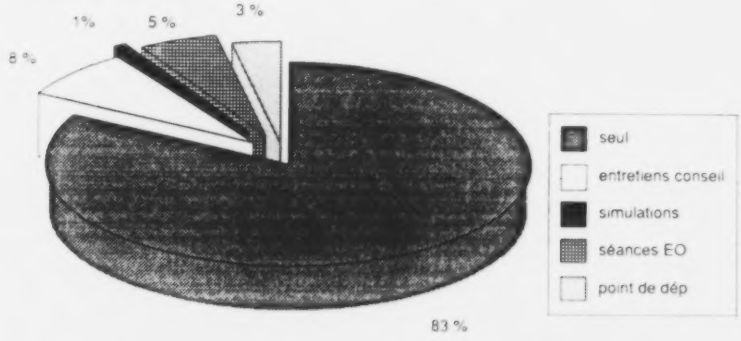


Figure 3 : Gestion du temps d'apprentissage de l'apprenant (durée totale de l'apprentissage : 52 heures en moyenne sur les 128 apprenants "finis" mesurés)

b) Si l'on détaille le travail effectué par l'apprenant, la figure 3 montre que 83 % du temps est passé seul, sans accompagnement, dans le CR ou hors du Centre. Si l'on examine de plus près comment l'apprenant moyen gère son apprentissage, on observe qu'il passe 8,5 % du temps en face à face avec le conseiller ou l'anglophone,

alors que 8,5 % du temps est passé en groupe avec un conseiller en séances point de départ ou avec l'anglophone en séances d'expression orale. Il choisit de passer relativement peu de temps avec l'anglophone (6 %, contre 11 % avec le conseiller), mais dans cette moyenne n'est pas comptabilisé le temps passé en cours pour certains d'entre eux.

Globalement, l'apprenant passe cinq fois moins de temps accompagné que non accompagné, et lorsqu'il est accompagné, il passe autant de temps en face à face et en groupe, c'est à dire qu'il passe moins de 10 % de son temps de travail total dans un groupe.

4.1.4. Lieux de travail et matériels utilisés

D'après leurs auto-évaluations, les apprenants estiment passer 45 % de leur temps à travailler au Centre, alors qu'ils effectuent un tiers de leur travail chez eux et 1/5 dans leur voiture. Leur charge de travail ne leur permet pas d'apprendre au bureau, tout le travail effectué "normalement" dans leurs tâches quotidiennes n'étant pas pris en compte s'il ne comporte pas un effort particulier en vue de l'apprentissage de l'anglais. Le centre de ressources est pour plus de la moitié d'entre eux une "banque de données" où ils viennent puiser pour travailler dans un autre endroit, parce qu'ils aiment travailler de manière isolée, ou parce qu'ils y sont contraints par leur charge de travail professionnel. C'est ainsi qu'une partie importante de leur apprentissage est réalisée dans leur voiture pendant leurs rares moments de disponibilité ou leurs longs trajets journaliers en région parisienne.

Les documents cassettes-son étant les plus nombreux dans le CR et leur utilisation extrêmement souple, il n'est pas surprenant qu'ils soient le support d'apprentissage le plus utilisé et qu'ils constituent 50 % des matériaux empruntés. Ce chiffre est confirmé par un pointage plus récent qui montre également que le vidéodisque et l'EAO arrivent à égalité (respectivement 10 % et 11 %). Ceci est dû en partie au fait que de nouveaux supports EAO ont été apportés dans le CR, alors que le renouvellement des vidéodisques n'a pu avoir lieu.

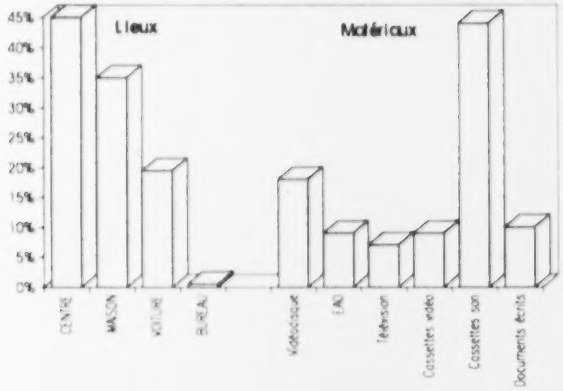


Figure 4: Lieux de travail et matériaux utilisés (70 premiers apprenants F+S)

Le lieu de travail privilégié est le CR pour 45 % des inscrits, mais plus de la moitié choisissent de travailler en dehors du Centre. Si l'on additionne les pourcentages des matériaux et qu'on compare le résultat à celui des lieux utilisés, il semblerait que l'apprenant choisisse de travailler hors du lieu "centre de ressources" chaque fois qu'il lui est possible de le faire, et qu'il travaille au CR lorsqu'il ne possède pas les matériels lourds adéquats (EAO, vidéodisques, ou magnétoscopes et réception par satellites). On peut se demander si le fait de ne pas privilégier le travail en solitaire devant d'autres personnes est un phénomène propre à cette entreprise et aux matériels disponibles (il n'existe par exemple qu'un lecteur de cassettes fixe), si cette attitude a un rapport avec les styles d'apprentissage, si elle est spécifique à la culture française, ou si ce comportement résulte du fait que l'acte d'apprendre est éminemment solitaire et demande à être réalisé à l'écart.

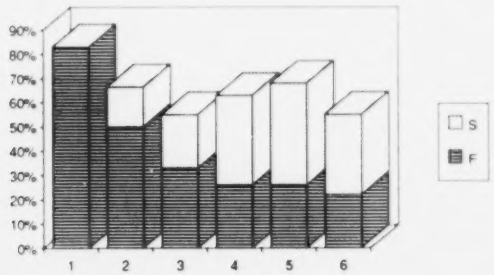
La fréquentation journalière du Centre varie selon les moments de l'année de 11 % à 13 % du nombre des inscrits n'ayant pas quitté le dispositif. La fréquentation est la plus faible dans la matinée et l'après-midi, ce qui montre qu'il est encore difficile aux apprenants et à leur hiérarchie de considérer que le temps consacré à l'apprentissage en autonomie doit être dégagé dans la journée au même titre que certains cours en groupe. Ce chiffre est malgré tout

satisfaisant, comparé aux taux de fréquentation dans d'autres CR, où 10% est considéré comme un rendement honorable.

4.1.5. accès au centre de ressources et niveaux en langue

Comme le montre la figure 5, ce sont les personnes ayant le niveau le plus faible qui ont passé en moyenne le plus de temps à travailler seuls. Il est vrai que les apprenants de niveau 1 (pratiquement débutants) qui apparaissent ci-dessous devaient apprendre l'anglais très rapidement, et qu'ils bénéficiaient par ailleurs de 4 heures de cours présenciels par semaine. Leur motivation a pu être accrue par l'urgence de la situation.

Ce résultat n'est pas surprenant quand on sait que les "presque débutants" ont besoin de davantage de temps pour assimiler un plus grand nombre de connaissances. De plus, ce sont souvent des personnes n'ayant pas un niveau d'études très élevé, occupant des postes moins élevés dans la hiérarchie, avec des horaires plus réguliers que les cadres. Elles peuvent donc en général consacrer davantage de temps à leur apprentissage, et de manière plus régulière.



F personnes ayant terminé leur contrat: 5 entretiens conseils +50 heures de travail non accompagné
S personnes ayant terminé leur formation méthodologique: 5 entretiens conseil, mais pas les 50 heures

Figure 5 : Pourcentage d'achèvement du contrat selon les niveaux 1 (faible) à 6 (très avancé)
(140 premiers "finis" dont le niveau a été mesuré)

D'autres chiffres nous montrent que ce sont les personnes les plus avancées qui sont les plus nombreuses à abandonner après le 1er entretien (33 %), et les apprenants plus "faibles" les plus "assidus" (1 abandon sur 6 pour les niveaux 1; 8 % en niveau 2 et 18 % en niveau 3). Les apprenants très avancés ressentent moins l'urgence de travailler puisqu'ils peuvent fonctionner en situation authentique, et d'autre part les progrès en langue sont moins évidents au fur et à mesure que l'on atteint un niveau satisfaisant.

Pour conclure ce paragraphe, on peut dire qu'il est tout à fait possible de faire travailler les personnes d'un niveau très faible en centre de ressources, alors que très souvent on ne permet pas aux apprenants les moins avancés d'y accéder, sans doute parce que l'on confond ainsi autonomie langagière et autonomie d'apprentissage. Cependant cette solution n'est pas toujours économique si un grand nombre d'apprenants doivent débuter au même moment. De toute manière, il est nécessaire qu'ils disposent de matériaux pour l'apprentissage sans enseignant, didactiques ou non, adaptés aux débutants, et de disponibilités suffisantes en temps pour apprendre.

4.2. Les acquisitions

Les deux tableaux ci-dessous ont été réalisés à partir des auto-évaluations des 70 premiers apprenants ayant terminé leur formation méthodologique, qu'ils aient ou non achevé le travail de 50 heures. L'auto-évaluation a été retenue comme seul mode d'évaluation parce que les apprentissages sont tellement différents qu'il est impossible de réaliser des tests performants pour chacun des apprenants. De plus, ceux-ci ayant à 90% la possibilité d'échanger avec leurs homologues étrangers, il leur est facile d'évaluer leurs progrès en situation, à défaut de pouvoir réaliser des mesures "objectives".

4.2.1. Les compétences travaillées

Les apprenants ont choisi à 75 % de travailler la compréhension orale. Les séances d'expression orale n'existant que depuis 9 mois à cette date, actuellement, il n'est pas surprenant que l'expression orale soit assez peu travaillée (20 %), la compréhension et l'expression écrites représentant respectivement 4 % et 2 % du travail réalisé.

4.2.2. Les progrès dans les différentes compétences

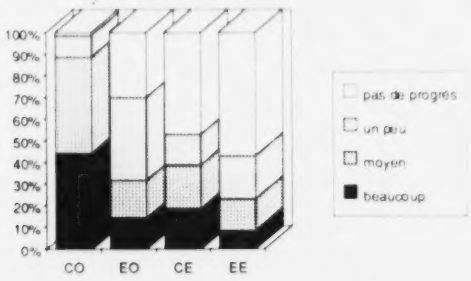


Figure 6: Progrès linguistiques ressentis dans les différentes compétences (auto-évaluation 70 apprenants)

L'auto-évaluation des progrès montre que non seulement 95 % des personnes reconnaissent avoir progressé à des degrés divers en compréhension orale, mais qu'ils pensent que ce travail a été bénéfique dans les autres compétences. Ils ont réussi à surmonter leurs difficultés en situation authentique pour comprendre leurs homologues, ce qui leur permet de prendre la parole pour formuler des critiques ou des réponses adéquates à leurs partenaires dans les réunions, et ainsi d'avoir le sentiment de progresser également en expression dans les échanges oraux.

4.2.3. Les acquisitions méthodologiques

Ce même dispositif étant censé aider les apprenants à se forger un savoir-faire méthodologique pour procéder à un apprentissage efficace, nous avons utilisé l'auto-évaluation pour obtenir des indications de tendances sur l'apprendre à apprendre, en particulier sur l'acquisition de techniques de travail. Ce sondage simple et rapide ne rend pas compte de bien des composantes de l'apprendre à apprendre, comme la capacité à adapter les objectifs aux besoins, la connaissance et l'utilisation des critères de choix de techniques, de supports, ou d'évaluation, mais elle indique un certain progrès, aussi minime soit-il, dans l'acquisition des savoir-faire méthodologiques, surtout en compréhension orale.

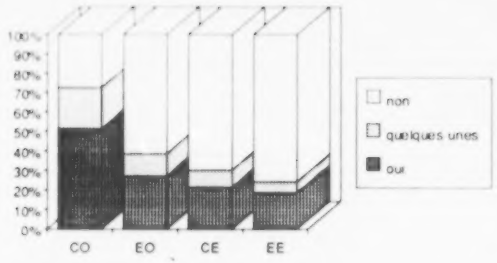


Figure 7 : Progrès ressentis dans l'acquisition de techniques d'apprentissage (auto-évaluation 70 apprenants F/S)

La figure 7 montre que plus des deux-tiers des apprenants interrogés reconnaissent avoir acquis une capacité à utiliser d'autres techniques d'apprentissage dans la compétence la plus travaillée, la compréhension orale, et que 1/3 d'entre eux en moyenne disent en avoir acquis dans les autres compétences. Peut-être les contacts avec le conseiller les ont-ils aidés à penser qu'ils peuvent trouver leurs propres méthodes de travail dans les autres compétences, même s'ils ne les ont pas pratiquées.

CONCLUSION

Les apprenants, très motivés parce qu'ils ont des besoins spécifiques et urgents, se disent à 95 % satisfaits ou très satisfaits d'apprendre de cette manière, et même si certains préfèrent par la suite retourner à des cours, ils ont l'impression d'avoir pu réaliser un travail différent et profitable. Si tous ne peuvent réaliser entièrement leur "contrat" de 50 heures, les 3/4 d'entre eux réussissent à terminer leur apprentissage méthodologique, et l'évaluation des résultats est généralement positive, car la plupart sentent qu'ils ont progressé selon les objectifs qu'ils s'étaient fixés et le travail qu'ils ont effectué, au moins dans l'une des compétences, essentiellement la compréhension orale. Ils expriment spontanément leur satisfaction de pouvoir communiquer plus aisément et plus efficacement avec leurs partenaires étrangers et de

ressentir un mieux-être dans des situations qui auparavant étaient source d'appréhension et de fatigue.

Cependant, malgré ces résultats, il semble que certains points peuvent être améliorés. Pour sensibiliser l'ensemble du personnel de l'entreprise à la nécessité d'accorder un temps suffisant aux personnes apprenant l'anglais, qui doivent travailler sans le soutien psychologique et physique du groupe, un contrat matérialisé sera établi, précisant les objectifs à atteindre, le temps nécessaire devant être dégagé par semaine pour réaliser ces objectifs, en fonction de la date prévue pour la fin de l'apprentissage, avec dans certains cas une suggestion de créneaux horaires à dégager pour le travail en CR. Ce document constituera un véritable "plan d'apprentissage" et devra être établi avec le conseiller dès le premier entretien, puis visé par le Service Formation et le responsable hiérarchique. Il est à souhaiter que le système, dont l'un des avantages est son extrême souplesse, ne s'en trouvera pas trop rigidifié.

Il serait également souhaitable de pouvoir moduler les 50 heures du "contrat", en fonction du niveau, des objectifs, des disponibilités, et du rythme des entretiens souhaité par les intéressés. Compte-tenu de la masse des informations à acquérir en début d'apprentissage, la durée du contrat pourrait être allongée pour les plus faibles. A l'inverse, elle devrait être raccourcie pour les plus avancés, pour leur permettre d'améliorer rapidement quelques points spécifiques sans qu'ils se sentent culpabilisés de ne pouvoir terminer leur "contrat" dont le nombre d'heures de travail individuel dépasse largement le nombre suffisant pour les objectifs visés.

Malgré ces adaptations mineures, ce mode d'apprentissage en Centre de Ressources à la fois original et efficace a pu être implanté avec succès à l'échelle de l'entreprise, après de nombreuses expérimentations sur l'apprentissage auto-dirigé avec un public plus restreint au CRAPEL. Les facteurs-clés de succès de la mise en oeuvre de ce dispositif d'apprentissage semblent avoir été de plusieurs ordres :

- l'architecture du dispositif d'accompagnement a été élaborée dans son ensemble sur des résultats de recherche quantifiés, ce qui a permis de prévoir les résultats et d'anticiper les difficultés éventuelles avant le démarrage du projet.

- la communication avec les services compétents de l'entreprise a été constante, et leur adhésion au projet totale, sans quoi le système aurait pu être voué à l'échec, comme il l'a été sur un autre site. L'information concernant la démarche utilisée et le fonctionnement du Centre de Ressources a été largement diffusée dans tous les services. De nombreux échanges formels et informels ont eu lieu entre les différentes parties pour permettre à l'entreprise de suivre l'évolution des apprenants dans le dispositif, sous forme de rapports écrits ou de présentations orales.

- la qualité de l'apport méthodologique des entretiens conseil, essentielle dans une démarche qui vise à l'apprendre à apprendre, a reposé en grande partie sur la qualité des connaissances théoriques et pratiques des conseillers qui ont reçu une formation spécifique avant le démarrage du projet, et pendant la première année de sa mise en oeuvre.

Formation à part entière, en alternance ou en complément avec les cours traditionnels, le dispositif, dans lequel les apprenants sont entraînés à apprendre seuls, et à améliorer leur capacité d'apprendre en même temps qu'ils se perfectionnent dans les compétences langagières, enrichit la gamme des formations traditionnelles dispensées en milieu industriel, tout en ayant pour objectif à plus long terme d'améliorer l'efficacité des apprentissages ultérieurs, en langues et peut-être dans d'autres domaines.

Mélanges CRAPEL n° 22

APPRENTISSAGE AUTO-DIRIGE ET ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : UN CENTRE DE RESSOURCES AU COLLEGE

Turid TREBBI

Abstract

In this article, the author presents the self-directed learning scheme she has implemented in her French language classroom in Norway. She finds that choosing a self-directed approach has allowed her both to follow the objectives of the Norwegian national curriculum, and to answer some of her own queries about helping all pupils to become better learners. She describes how she has modified her classroom in order to allow for small-group or individual work, how she has made language material available to her pupils, and how she has organized the working time in "learning to learn phases" in which pupils reflect on their learning behaviours, and "French learning phases" where she acts as a counsellor.

In her conclusion, she shows that her pupils, trained in learning competence as much as in linguistic competence, fare better in French when they proceed to their upper secondary classes.

Le but de cet article est de montrer de quelle manière un centre de ressources, lié à un système d'apprentissage auto-dirigé visant à développer la capacité d'apprentissage des élèves, peut être organisé dans une classe de français langue étrangère de l'enseignement secondaire. La mise en place d'un centre de ressources dans une classe repose au départ essentiellement sur la mise à disposition des ressources que l'enseignant possède. Ce centre de ressources peut ensuite évoluer progressivement, notamment avec les apports des élèves. L'article vise aussi à prouver que l'apprentissage auto-dirigé convient à tous les élèves, même aux élèves en difficulté.

Je présenterai le système d'apprentissage auto-dirigé que j'ai développé entre 1989 et 1991 avec des élèves de 14 à 16 ans. Après une rapide explication de l'organisation de l'enseignement du français dans l'éducation norvégienne, je décrirai le centre de ressources que j'ai mis en place : disposition spatiale, ressources proposée, organisation des activités, ainsi que le rôle que j'ai eu dans le système. A travers des exemples concrets, on pourra aussi se rendre compte du déroulement quotidien du système mis en place.

1. La deuxième langue étrangère dans le système éducatif norvégien

En Norvège, l'apprentissage de la deuxième langue étrangère commence à 14 ans en classe de 4°. C'est une discipline à option. La première langue étrangère, l'anglais, est obligatoire.

Pendant les deux dernières années du collège, en 4° et 3°, 11 heures de cours sont à option sur un total de 60 heures par semaine. Les établissements offrent au choix une série de matières parmi lesquelles on peut trouver par exemple le basket, le foot, la danse, le théâtre, la littérature, l'informatique, l'allemand, le français. L'éventail de choix est lié aux effectifs de l'établissement, donc au budget. Les matières à option sont conçues pour atténuer la pesanteur des matières "théoriques" d'un système qui exige une scolarité obligatoire de 9 ans pour tous les élèves. Pour les options il n'y a pas d'examen, et les notes ne sont pas prises en compte pour l'entrée au lycée.

Dans une telle perspective le statut de la deuxième langue est ambigu. L'enseignement de la deuxième langue n'est pas obligatoire au collège, pourtant les 2 ans effectués au collège représentent la moitié du cursus qui va jusqu'au baccalauréat au lycée classique. Le cursus couvre 4 ans en tout, l'examen ayant lieu après la classe de première. Si les élèves le souhaitent, ils peuvent préparer un examen d'approfondissement. Les élèves qui envisagent de préparer le baccalauréat classique ont intérêt à prendre cette option au collège, sinon ils doivent suivre un cursus plus intensif pendant les 3 ans au lycée, et il ne peuvent pas choisir de suivre des cours d'approfondissement en classe de terminale.

D'autre part, les élèves qui vont dans des lycées professionnels ont aussi intérêt à prendre cette option parce que, pour la grande majorité d'entre eux, c'est leur seule possibilité d'apprendre une deuxième langue à l'école. Jusqu'à présent, il n'y a pas d'enseignement d'une deuxième langue au lycée professionnel, sauf pour les filières Comptabilité et Tourisme.

La mise en place d'un système d'apprentissage auto-dirigé dans l'enseignement secondaire en Norvège est soutenue par les objectifs mêmes de l'Education Nationale tels qu'ils sont définis dans les instructions officielles. En effet, les instructions officielles exigent une pédagogie centrée sur l'apprenant, et un enseignement différencié. En principe, chaque élève a droit à un enseignement "sur mesure", et l'enseignant est censé se baser sur les besoins et les capacités d'apprentissage de chaque élève. L'enseignant jouit d'une grande liberté pédagogique et méthodologique. Il doit cependant respecter l'objectif principal de l'ensemble de l'éducation (le développement de l'identité, de l'indépendance et de la responsabilité de chaque individu), ainsi que l'objectif de la discipline (développer la compétence communicative pour les langues étrangères).

L'examen du baccalauréat consiste normalement en une épreuve de compréhension écrite et une composition d'environ 200 mots. L'évaluation porte surtout sur les aspects formels de la langue.

Au niveau national, une moyenne de 60 % des élèves de 4e choisissent une deuxième langue. Au cours des deux années de collège, entre 12 et 15 % de ces élèves arrêtent l'étude de cette

deuxième langue et passent à une autre matière à option (Lauglo, H. et Lyso, K.O., 1991). Parmi les 40 % d'élèves restants, beaucoup d'entre eux aimeraient apprendre une deuxième langue, mais trouvent cette matière trop "théorique" ou trop difficile. D'ailleurs, de leur côté, les enseignants considèrent souvent que ces élèves là ne sont pas doués pour les langues, ou qu'ils sont paresseux. En réalité, on tend à déconseiller la deuxième langue à ces élèves.

Dans les collèges norvégiens, le français est donc une discipline à option, avec trois cours de 45 minutes par semaine en 4° et quatre en 3°. Il n'y a pas d'examen et l'évaluation est continue, mais "ne compte pas". Il faut aussi ajouter qu'en dehors des grandes villes, la présence du français et des Français est très faible. A côté d'une influence anglo-saxonne considérable en Norvège, le français paraît exotique et difficile. Mais cela constitue aussi son attrait. Nous constatons que beaucoup d'élèves souhaitent apprendre le français, mais n'osent pas commencer.

Dans les années 80, le nombre des élèves choisissant une deuxième langue a baissé. La situation était préoccupante, et, en 1989, le Ministère de l'Education nationale a fait établir un plan d'action pour renforcer la deuxième langue étrangère (Gjorven, R. et Trebbi, T., 1988). En 1989 encore, le Ministère a décidé de mettre en place un projet pilote dont l'objectif était de renforcer la compétence dans la deuxième langue étrangère, aussi bien qualitativement que quantitativement. L'expérience que je vais décrire fait partie de ce projet.

Le projet devait expérimenter des approches plus conformes à l'optique des instructions officielles et mettre au jour des exemples alternatifs à l'enseignement habituel. Le nombre global de cours par semaine a été augmenté de 7 à 9, et les 9 périodes de cours pouvaient être réparties sur 3 ans, de la 5° à la 3°, ou bien sur les deux dernières années.

Le projet s'est déroulé de 1989 à 1992 avec dix groupes d'allemand, quatre de français, un d'espagnol et un de russe, dans trois régions de Norvège. Parallèlement les enseignants des régions d'Oslo et de Bergen ont suivi un programme de formation continue, dirigé par Rita Gjørven à Oslo et par moi-même à Bergen. En tant que conseillères pédagogiques, nous avons aussi participé toutes deux au projet avec un groupe d'élèves.

2. L'établissement et le groupe d'élèves concerné

Le collège est situé dans un des faubourgs de Bergen, la deuxième ville de Norvège. Avec 300 élèves, c'est un collège de taille moyenne. Sociologiquement, la plupart des élèves sont issus de classes moyennes.

Dans le collège, les cours commencent à 8h30 et finissent entre 14h00 et 15h00. Ils ont lieu du lundi au vendredi. Les cours sont de 45 ou 90 minutes. Il y a des pauses de 10 minutes entre les cours et une récréation de 30 minutes à 11h00. Les élèves prennent leur repas chez eux vers 16h00 ou 17h00. Après le repas, ils participent souvent à des activités organisées.

En 1989, seuls quatre des 90 élèves de 4° ont choisi une autre matière que la deuxième langue comme matière à option. Environ deux tiers des 86 autres ont choisi l'allemand, et un tiers le français.

Le groupe de français en question comprend 18 filles et 9 garçons, qui viennent de trois classes différentes. Il n'existe pratiquement pas de support socioculturel pour le français dans leur milieu. Cependant, au cours des deux années, j'ai eu l'impression que les familles étaient très intéressées par l'apprentissage du français de leurs enfants.

Les élèves ont choisi d'étudier le français parce que cette langue leur paraissait d'abord très belle, mais aussi moins compliquée par sa grammaire que l'allemand. Ils pensaient aussi que le français leur serait utile dans leur vie professionnelle.

3. La conception pédagogique de l'expérience

De plus en plus d'élèves ne savent pas comment s'y prendre pour apprendre. La distinction entre les bons et les mauvais élèves est-elle au fond issue de ce fait ? Cette pensée semble correspondre avec la théorie de Pierre Bourdieu, et notamment de ses concepts de champ, *d'habitus et de capital* (voir par exemple : Bourdieu, P. et Wacquant, L., 1991).

Pour nous, le "champ", suivant cette théorie, c'est la situation d'apprentissage. Beaucoup d'élèves échouent parce qu'ils n'ont pas

l'*habitus* ou les dispositions convenables pour s'y intéresser et en tirer profit. Leur *capital* n'est pas reconnu par les dominants du champ, et ils ne sont pas "motivés par le jeu".

Que font ces élèves? Ou bien ils se soumettent au système (cependant pour s'en voir souvent rejetés), ou bien ils se révoltent, ou bien tout simplement ils renoncent à s'investir. Dans les trois cas, le résultat revient au même : l'échec scolaire. Pour ces élèves, évidemment, il est important d'apprendre à apprendre. Il faut souligner qu'il ne s'agit pas d'une simple maîtrise de techniques, mais d'une prise de conscience et d'une prise en charge de leur apprentissage. Cela demande à la fois du soutien de la part de l'enseignant, et une modification de la nature du champ de sorte que le potentiel de chaque individu soit reconnu.

L'idée de base de mon expérience est la suivante : quand l'élève trouve que la situation didactique est appropriée et qu'elle a un sens, il est motivé et prêt à entreprendre même des tâches difficiles. Mais ici, il faut faire la distinction entre d'une part la pédagogie centrée sur l'élève et d'autre part l'apprentissage auto-dirigé avec soutien. La première relève de la thérapie, la deuxième prend l'élève comme il est.

Mon approche pédagogique est basée sur les expériences que j'avais déjà en termes de développement de l'autonomie de l'élève par un apprentissage auto-dirigé avec soutien[1]. J'ai pris l'objectif "'renforcement de la deuxième langue" des instructions officielles du projet dans le sens "renforcement de l'apprentissage" plutôt que "de l'enseignement".

Un renforcement de l'apprentissage est tout d'abord lié aux conditions créées par la situation didactique elle-même. Au contraire, un renforcement de l'enseignement ne prend pas nécessairement la situation d'apprentissage en considération. Même avec un curriculum centré sur l'apprenant, on demeure figé dans une conception de l'élève comme "objet" beaucoup plus que "sujet", et le rapport entre l'enseignement apprentissage n'est que rarement mis en question. Etant donné que l'activité d'enseigner et l'activité d'apprendre sont deux processus asymétriques, le rôle traditionnel

[1] Les discussions que j'ai eues avec des collègues, surtout dans les pays scandinaves, (Gabrielsen, G. 1987, et Trebbi, T. 1990) ont été une grande source d'inspiration pour ce travail.

de l'enseignant qui veut diriger et contrôler l'apprentissage court le risque de faire obstacle à l'apprentissage au lieu de le promouvoir.

Je suis partie de l'idée que tous les élèves qui le souhaitent sont capables d'apprendre le français, à condition d'une part que l'occasion d'apprendre leur soit offerte et que, d'autre part, ils soient capables de se servir de cette occasion pour apprendre effectivement. Auprès des élèves, je définis ces deux conditions comme "la situation d'apprentissage ouverte" et "l'espace d'apprentissage propre à chaque individu".

Une "situation d'apprentissage ouverte" est caractérisée par le fait qu'elle s'ouvre à l'apprentissage de tous les élèves, quels que soient leur styles, leurs stratégies ou leurs capacités. A l'intérieur des potentialités offertes, les élèves doivent créer leur "propre espace d'apprentissage", c'est à dire utiliser leurs savoir-faire pour prendre eux-mêmes en charge leur apprentissage. Pour ceux qui ne savent pas le faire, il faut apprendre.

L'enseignant ne cherche pas à transmettre un savoir, il met ce qu'il sait à la disposition des élèves, et il est lui-même disponible auprès des élèves pour les aider dans leurs projets d'apprentissage. La distinction entre travail de classe et devoirs à la maison est effacée. Pour l'élève, les deux font partie de manière cohérente de son plan de travail. "Obligation d'apprendre" devient "besoin d'apprendre". L'élève se sent responsable des conséquences de ses choix, et le contrôle effectué par l'enseignant est rendu inutile.

La progression, en tant que démarche didactique, n'est plus définie par l'enseignant, mais par le développement même de l'acquisition, et elle est gérée par l'élève. Motivé par ses résultats, celui-ci crée sa propre démarche à travers les choix qu'il fait. Alors, la progression n'est plus linéaire et prédéterminée, mais fait organiquement partie du processus d'apprentissage qui se réalise différemment pour chaque élève. De son côté, l'enseignant doit faire face à l'imprévisible: les savoirs langagiers travaillés naissent des besoins et de l'initiative de chaque participant du groupe, et non pas des décisions de l'enseignant.

Mon choix pédagogique s'inscrit dans l'optique nationale qui vise l'indépendance et la responsabilité de l'élève. Si l'on doit prendre au sérieux les instructions officielles, la tâche de l'enseignant est de rendre accessible la deuxième langue - au lieu de

la refuser - à tous les élèves qui prennent cette option, donc aussi aux élèves "en difficulté". Cela implique, comme cela est souligné par les instructions officielles, que les apprenants doivent participer aux choix pédagogiques, qu'ils doivent faire preuve d'initiative et se montrer actifs vis à vis leur propre apprentissage.

4. Mise en place du système

Trois facteurs imbriqués ont concouru à la mise en place du système : l'organisation spatiale, les contenus et les procédés de travail.

4.1. Le lieu de travail

Nous disposons d'une grande salle de classe et d'une petite salle de groupe. Entre les deux salles, il y a un petit laboratoire de langue de huit places : toutes les cloisons sont enlevées, et chaque place est munie de deux micros, ce qui permet aux élèves de travailler à deux. De temps en temps nous nous installons aussi dans le couloir.

4.1.1. Disposition du mobilier

Dans la grande salle il y a des tables et des chaises pour 28 personnes. Les meubles sont disposés selon trois plans différents qui varient en fonction du type de travail :

1) Des tables groupées par deux, trois ou quatre pour travailler à plusieurs, et quelques tables individuelles pour ceux qui le préfèrent. Le professeur a son bureau près du tableau.

Cette disposition est la plus fréquente.

2) Les tables sont placées en fer de cheval pour les plénières. Ce plan est utilisé pour le travail en commun, par exemple lors des séances d'évaluation, des présentations d'élève, des échanges d'expériences, et des cours de langue en grand groupe.

3) Cinq rangées de cinq à six tables disposées de façon "traditionnelle", disposition utilisée par exemple pour visionner un document vidéo.

La petite salle peut regrouper une douzaine de personnes. Y sont installés un téléviseur et un magnétoscope que nous partageons avec six autres classes à tour de rôle. Cette salle sert pour toutes les activités "spécialisées" qui demandent un "coin à l'abri". Y ont aussi lieu des cours de langues en petits groupes d'élèves. Exemples de thèmes proposés :

la conjugaison des verbes,
demander des renseignements,
compréhension orale ou écrite,
l'article partitif : une autre manière de penser.

Comme les places sont limitées, les élèves sont obligés de "commander" à l'avance ce type d'activité.

4.1.2. Le matériel pédagogique

Dans la grande salle il y a deux placards, un pour les affaires personnelles des élèves, notamment leurs classeurs individuels, et un autre pour le matériel pédagogique.

Le classeur individuel joue un rôle important. Comme les élèves ne suivent pas le système et la progression d'un manuel, ils ont besoin d'un outil pour garder trace de leur travail. Le classeur contient tous les documents qu'ils veulent garder. Il peut y avoir par exemple leurs programmes de travail, des listes d'expressions et de vocabulaire, des chansons, des informations sur le français, une "grammaire personnelle", des textes corrigés, des tests. Le classeur sert ainsi à archiver les documents de travail réalisés qu'ils peuvent avoir besoin de consulter, et dont ils se servent pour des révisions. Comme tout cela prend du volume, les élèves ont aussi des pochettes en plastique dans lesquelles ils rangent les documents dont ils ont besoin chez eux. Ce sont souvent ces documents qu'ils mettent dans leur classeur au bout d'un certain temps.

Le matériel pédagogique du deuxième placard est en "libre service" pour les élèves. Il comprend par exemple des recueils de textes didactisés ou authentiques, des grammaires, une collection de manuels de français de différents éditeurs, des photos et des dessins, des cartes de jeu didactisées, des magazines, des objets envoyés en cadeaux par nos correspondants français, des cartes de France et de la francophonie dans le monde, des marionnettes et d'autres objets nécessaires pour faire du théâtre, des dictionnaires, des exercices grammaticaux, des exercices de compréhension orale

et écrite, des diapositives, des cassettes son et vidéo enregistrées ou vierges, des logiciels et un ordinateur. Il y a aussi des feuilles pour faire des affiches, de la colle, des ciseaux et du scotch.

Le matériel utilisé par les élèves n'est pas le même tout au long du cursus. Pendant les premières trois semaines du cursus, le matériel qui sert de modèle aux premières productions langagières des élèves domine. Les documents sont organisés autour de thèmes comme "Je me présente", "Ma famille", "Les animaux sauvages/domestiques", "Mon pays", "Mon emploi du temps", "Mes loisirs". Ces textes sont peu nombreux pour ne pas perturber les élèves dans leurs premiers choix, mais ils sont de types divers. Il y a des dialogues sonores et écrits, des sketches vidéo, des bandes dessinées, des photocopies de lettres de correspondants français des années précédentes, des interviews de jeunes Français, des affiches, faites par des élèves de 3°. Cette diversité sert à souligner l'importance du contexte communicatif dans le choix des formes linguistiques. Elle répond aussi à la variété des besoins des apprenants.

Après cette première période d'environ trois semaines, j'ajoute d'autres ressources et je change le contenu en fonction de l'usage que font les élèves des documents fournis. Les documents sont alors organisés selon d'autres catégories : contes, articles, poèmes, romans, questionnaires, exemples de formulations d'actes de parole et de règles grammaticales, tests avec leurs corrigés, etc.

Les élèves apportent aussi des documents qu'ils découvrent en dehors de l'école, qu'ils trouvent utiles et amusants pour apprendre, et qu'ils ont envie de montrer à leurs copains et copines. C'est ainsi qu'un élève s'est abonné à une revue de planche à voile, un autre a apporté un livre de cuisine française. A côté des échantillons de parfum, il y avait des journaux, des brochures touristiques, une liste de vocabulaire d'argot fait par un groupe de correspondants français, des menus, des cartes postales.

Au bout de six semaines, le matériel didactisé par les élèves eux-mêmes commence à prendre forme. Celui-ci comprend entre autres des exercices de vocabulaire, souvent sous forme de dessins en double version (avec ou sans le vocabulaire correspondant), des mots croisés, des jeux de cartes... Les élèves font aussi des "jeux communicatifs" : dans le cas de "trouver les différences", par exemple, il s'agit de trouver un minimum de différences entre des

dessins ou des photos que les élèves ont trouvés ou créés eux-mêmes. On reconnaît à l'idée de départ, "la différence d'information", qu'ils trouvent dans les manuels.

Il faut aussi mentionner la quantité assez importante d'exercices structuraux qu'ils aiment créer, alors qu'il est rare qu'ils aiment les utiliser. On dirait que le potentiel d'apprentissage est plus lié à la construction qu'à l'utilisation de ce type d'exercices.

4.1.3. Les affiches

Aux murs sont affichées trois types d'information sous les étiquettes suivantes:

A) "apprendre à apprendre"
B) "la langue française"
C) "production en français"

Le contenu des informations affichées change selon le déroulement du travail des élèves.

Les affiches de type A) contiennent des consignes et des propos sur lesquels tous les élèves sont d'accord et qu'ils jugent utiles pour diriger leur propre apprentissage. Les premières affiches au début de la 4e étaient " Ce que je pourrais faire à la maison", "Ce que je pourrais faire quand j'ai fini un travail en classe", "Comment utiliser un texte-modèle pour apprendre à écrire/parler", "Activités de reproduction", "Activités de production". Ces affiches étaient les résumés d'un échange d'idées fait en commun.

Plus tard dans l'année on trouve "Demandes au professeur", "Les heures de renseignement du professeur", "Qui s'est spécialisé en quoi?" "Vue d'ensemble des activités et des projets en cours".

Les affiches de type B) comprennent des "Affiches de grammaire" et une "Collection d'expressions et de vocabulaire". Ces affiches sont créées par moi et les élèves à notre gré, mais il est nécessaire de négocier pour leur trouver une place au mur. La place est restreinte et il faut faire un choix.

Le groupe d'affiches C) sert à exposer temporairement des productions d'élèves. Il s'agit d'une variété de textes au sens large,

par exemple des dessins commentés, des bandes dessinées, des contes, des poèmes, des mots croisés, des annonces, des traductions de recettes, des devinettes. Les productions vidéo (très rares) et son, ainsi que le matériel didactisé par les élèves sont annoncés par des petites annonces.

En résumé, la salle de classe est en même temps un centre de ressources, un forum d'échange d'informations et un atelier pour faire des expériences.

4.2 Apprendre à apprendre.

Le déroulement se fait par étapes :

4.2.1. Découverte de la langue

Pendant les premières trois semaines, les élèves se familiarisent avec le français. Les élèves écoutent, lisent et devinent, interprètent, exploitent, manipulent et font des expériences en pratiquant la langue.

Il y a une alternance fréquente entre le travail de groupe et des discussions en plénière sur ce qu'ils viennent de faire. Ces discussions servent à faire prendre conscience aux élèves du double niveau (formes et valeurs communicatives) du fonctionnement linguistique. On discute de questions comme "Qu'est-ce qu'une langue ?" "La compétence communicative, qu'est-ce que ça veut dire ?" La langue, comment est-elle l'expression d'une culture ?".

Les élèves sont ainsi amenés à une première prise de conscience de ce que c'est qu'apprendre une langue, et notamment du fait qu'il s'agit d'un processus propre à chaque individu.

4.2.2. Comment faire pour apprendre

A partir de la quatrième semaine, la discussion est plus centrée autour des questions comme : "Qu'est-ce que nous savons déjà et comment pouvons-nous utiliser ce savoir pour comprendre ?" "Apprendre la grammaire, ça sert à quoi ?" "Où sont les ressources et comment les utiliser ?" "Comment exploiter un document écrit ou sonore pour apprendre ?".

4.2.3. Faire un programme

Il s'agit d'un premier programme limité qui consiste à définir un objectif et un document à créer, et puis à décider du travail à faire pour réaliser cet objectif. L'objectif se définit à partir d'un document écrit ou oral que l'élève a choisi, ou bien, à l'inverse, à partir d'un point d'intérêt de l'élève qui l'amène à choisir un document particulier.

Exemple d'un programme de la quatrième semaine (non corrigé):

> Programme 2
> *Projet : Ma chambre.*
> *Production : Tegning med tekst. (Dessin avec texte)*
> *Avec qui : Karoline.*
> *Fini quand : le quatorze September.*
> *Matériel : page 68 dans "On y va" et le dictionnaire.*
> *Objectif : apprendre mots.*

4.2.4. Auto-évaluation

Après la réalisation du programme, le document créé est présenté à toute la classe. A ce moment, l'évaluation faite par l'élève lui-même intervient comme un élément crucial pour aider les élèves à se rendre compte des conséquences de leurs choix.

Dans un premier temps, l'évaluation est faite en plénière, et elle est centrée sur le processus et les choix effectués en termes d'apprendre à apprendre. Les questions relevées par moi et les autres élèves sont du type: "Qu'est-ce que vous avez fait et pourquoi ?" "Qu'avez-vous appris ?" Que faudrait-il éventuellement changer par la suite?". Les bonnes idées sont notées et affichées, et l'élève fait un nouveau programme sur cette base.

Plus tard, l'auto-évaluation porte aussi sur la qualité de la performance, et elle se fait le plus souvent sous forme d'entretien entre l'apprenant et moi ou par un échange écrit.

Il faut remarquer que la correction que l'enseignant fait est une aide. L'évaluation consiste à décider si le résultat est satisfaisant par rapport aux objectifs définis par l'élève. C'est l'élève lui-même qui en décide. Pour cela, les élèves notent l'objectif d'un travail qu'ils

donnent à corriger. En voici un exemple (traduit du norvégien) : *"Ici, j'ai essayé d'utiliser l'imparfait et le passé composé. J'aimerais votre correction uniquement sur ce point".*

4.3. Organisation du temps de travail

En 4°, les élèves ont deux périodes de 90 minutes et une période de 45 minutes. En 3°, ils ont une période de 90 minutes et deux périodes de 45 minutes. Les phases "apprendre à apprendre", les cours de langue en grand groupe et les cours de langue en petits groupes sont organisées différemment au fur et à mesure du développement des connaissances des élèves.

Voici deux exemples d'organisation.

4.3.1. Deux semaines en 4°, au premier semestre

Mardi : 45 minutes sur "apprendre à apprendre", et 45 minutes de travail auto-dirigé avec soutien.

Mercredi : 90 minutes de travail auto-dirigé avec soutien.

Vendredi : 45 minutes de cours de langue dirigé par moi.

Mardi : 90 minutes de travail auto-dirigé avec soutien.

Mercredi : 45 minutes de travail auto-dirigé avec soutien et 45 minutes sur "apprendre à apprendre" (présentation des produits et évaluation en grand groupe).

Vendredi : 20 minutes sur apprendre à apprendre plus 25 minutes de travail auto-dirigé avec soutien.

	MARDI	MERCREDI	VENDREDI
45 mn	A à A	Travail	Cours de langue
45 mn	Travail Auto-dirige	Auto-dirige	

MARDI	MERCREDI	VENDREDI
Travail	Travail	A à A
	Auto-dirige	Auto-dirige
Auto-dirige	A à A	

4.3.2. Deux semaines en 3°, au premier semestre

Mardi: 10 minutes sur "apprendre à apprendre" et 35 minutes de travail auto-dirigé avec soutien.

Jeudi: 90 minutes de travail auto-dirigé avec soutien.

Vendredi: 45 minutes de travail auto-dirigé avec soutien.

Mardi: 45 minutes de travail auto-dirigé avec soutien.

Jeudi: Choix entre 45 minutes de travail auto-dirigé *sans* soutien et 45 minutes de cours de langue avec moi dans la petite salle ; 45 minutes de travail auto-dirigé avec soutien.

Vendredi: 45 minutes de travail commun en plénière avec un programme que l'on a créé ensemble pendant les deux semaines passées. Ce programme peut contenir par exemple des présentations de produit d'élèves, une émission vidéo, un entretien avec un(e) Français(e) invité(e), des chansons, une discussion en français ou en norvégien sur un thème, un document choisi par moi ou par les élèves.

	MARDI	JEUDI	VENDREDI
45 mn	A à A Auto-dirigé	Travail	Travail Auto-dirigé
45 mn		Auto-dirigé	

MARDI	JEUDI	VENDREDI
Travail Auto-dirigé	Auto-dirigé *ou* Cours	Travail en plénière
	Travail Auto-dirigé	

4.3.3. Déroulement d'une heure de cours en février, en première année : un exemple

* Je vais dans la salle de classe. Quelques élèves sont déjà arrivés. Je dispose mes affaires, entre autres les documents que j'ai apportés aux élèves.

* Les élèves arrivent au fur et à mesure. Ils prennent leurs affaires et les documents dont ils ont besoin dans les placards, et se mettent à travailler.

* Quand tout le monde est là, je demande l'attention de tous pour "les 10 minutes d'information":

1) On y fait le bilan du travail de chaque élève et de chaque groupe, le compte rendu de ce qu'ils ont fait à la maison, y compris pourquoi ils l'ont fait. Tous font un rapport écrit pour le dossier commun, et certains présentent aussi leur rapport devant les autres. Les bonnes idées sont éventuellement affichées au mur.

2) Un nouveau procédé est proposé pour utiliser le seul ordinateur dont on dispose à tour de rôle.

3) Je présente les nouveautés qui seront rangées dans le placard. Aujourd'hui : trois exemplaires de "La révolution française en 100 questions".

* Les élèves continuent à travailler. Ils s'installent aussi dans la petite salle, au labo ou dans le couloir si besoin est. Je vais de groupe en groupe, à la demande, ou en suivant un plan que j'ai fait à l'avance pour assurer mon aide à tout le monde. En effet, au début de l'expérience, il y avait trop de demandes à la fois, et il a fallu éviter que le droit du plus fort ne règne. Si les renseignements et l'aide peuvent être puisés à une autre source que moi, par exemple dans un document ou auprès d'un autre élève, je me libère pour d'autres tâches.

Trois élèves travaillent seuls, les vingt-quatre autres travaillent en groupes. Les activités varient beaucoup :

- un garçon étudie une brochure touristique sur les sports d'hiver en Suisse où il va aller passer des vacances avec son père. Il prépare une présentation de la station de ski qu'il préfère.

- un garçon a dessiné un loup à la maison ; maintenant il cherche le nom des parties du corps dans le dictionnaire pour en faire une description.

- une fille remplit un test de vocabulaire qu'elle a construit elle-même à la suite de son dernier projet dont l'objectif était d'apprendre des mots.

- trois élèves exploitent le vocabulaire d'un document écrit dont ils ont besoin pour faire une affiche sur les sports.

- quatre élèves font une affiche sur Madagascar : elles découvrent le français dans le monde.

- deux élèves dialoguent au labo. Leur point de départ est un dialogue intitulé 'La Famille' qu'elles ont trouvé dans un manuel. Elles ont apporté des photos de leurs propres familles.

- trois élèves font de petites affiches traitant des verbes irréguliers. Le Bescherelle est source de vérification. Les affiches sont fixées sur la porte extérieure des placards. C'est un projet commun à toute la classe, chaque élève fait sa contribution au fur et à mesure qu'il a dû chercher un verbe. En effet, les élèves ont constaté que la conjugaison des verbes représente une difficulté qu'il faut absolument surmonter pour pouvoir s'exprimer. Comme c'est impossible de les apprendre tous à la fois, ils ont trouvé cette solution provisoire. Ils ne voulaient pas différer leur utilisation de la langue jusqu'au moment où ils connaîtraient les règles.

- trois élèves font un canevas de jeu de rôle sur le thème "Aller au cinéma".

- quatre élèves sont en train de décider du travail à faire pour présenter Bergen à leurs correspondants français.

- un groupe de deux élèves travaillent des exercices lacunaires portant sur l'article partitif.

* Pendant les cinq dernières minutes de la séance, les élèves notent dans leur agenda (un petit cahier) : "Ce que je vais faire à la maison et pourquoi." A la maison, ils rédigent leur travail, et s'il y a des changements de plan, ils expliquent pourquoi. Les élèves essaient d'écrire en français dans leurs agendas, mais utilisent le norvégien là où leur français est insuffisant. Une fois par semaine, je ramasse les agendas. Je traduis en français ce qui est indiqué en norvégien, et je pose des questions du type: "Pourquoi as-tu choisi ce document ?" A quoi sert cet exercice pour ton apprentissage?". Les

élèves répondent. De cette manière se développe une discussion "par correspondance" qui devient un supplément au soutien que je donne en classe. C'est une solution pratique, car le besoin d'aide et de conseil a beaucoup augmenté à partir du moment où les élèves ont pris conscience de la distinction entre "soutien" dans le système auto-dirigé et "sanction" dans le système traditionnel.

5. Les réactions des élèves sur le système d'apprentissage auto-dirigé.

J'ai pris connaissance des réactions des élèves surtout dans les phases de discussion "apprendre à apprendre". Les élèves se sont aussi exprimés par écrit tout au long du cursus. S'y ajoutent des enquêtes que j'ai faites à la rentrée, à Noël et en juin. A la fin du cursus, j'ai organisé un entretien avec chaque élève et ses parents.

Au début de l'expérience, les réactions des élèves étaient dominées par leurs préconceptions : apprendre une langue, c'est apprendre de la grammaire ; apprendre consiste à répéter et réviser ; l'enseignant doit transmettre le savoir, diriger et contrôler l'apprentissage.

Au bout de deux ans, tous les élèves se sont prononcés en faveur de l'apprentissage auto-dirigé. Pour eux, ce type d'apprentissage leur permettait de poursuivre leur propre chemin, et de s'arrêter où ils en avaient besoin. Ils l'ont aussi trouvé plus efficace et plus stimulant. Aucun élève n'a abandonné, et ils avaient tous envie de continuer à apprendre le français.

En même temps, les élèves ont regretté de ne pas avoir été initiés au système d'apprendre à apprendre plus tôt dans leur scolarité, parce que le temps consacré à l'apprentissage du français était de ce fait plus réduit.

Un petit nombre d'élèves a trouvé que le contrôle de l'enseignant était nécessaire pour les faire travailler, tout en reconnaissant que le statut de la deuxième langue au collège joue un rôle non négligeable en termes d'investissement en temps et en énergie de la part des élèves. Ils avaient travaillé davantage les matières qui "comptent".

CONCLUSION

En 1993, deux ans après l'expérience, les 22 élèves qui sont allés au lycée classique (5 des 27 élèves sont allés dans un lycée professionnel) ont passé leur examen, et ils ont eu en moyenne les mêmes résultats que les autres élèves de leur lycée. Bien sûr, on ne peut pas tirer des conclusions définitives quand à l'apport du système auto-dirigé dans la qualité de leurs résultats. Trop de variables sont en jeu. Mais on ne peut pas dire que le système "apprendre à apprendre" a fait perdre du temps à ces élèves.

En revanche, on peut affirmer qu'ils ont acquis un savoir supplémentaire par rapport aux autres qui leur permet de donner un sens à la situation d'apprentissage, et ils ont acquis des compétences méthodologiques. Le fait qu'ils ont tous gardé de l'intérêt pour le français tout au long du cursus vient appuyer cette conclusion.

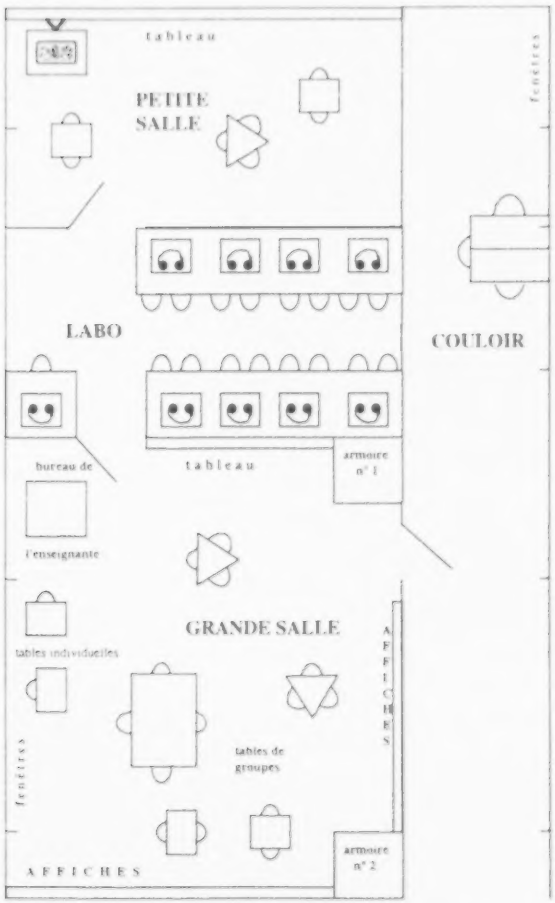
Le système d'apprentissage auto-dirigé a été favorable à tous les élèves. Bien sûr, comme c'est toujours le cas d'ailleurs, ils n'ont pas tous acquis les mêmes connaissances, et il y avait une grande différence de niveau de compétence en langue. Mais ce qui est important, c'est que même ceux qui ont eu les résultats les plus faibles dans l'ensemble des disciplines en sortant de l'école ont appris assez pour avoir confiance dans leurs capacité d'apprendre le français, et qu'ils savent comment s'y prendre. C'est un savoir précieux dans une société où il est de plus en plus nécessaire de continuer à se former à l'âge adulte.

L'ampleur de mon expérience ne permet de tirer que des conclusions de portée limitée. Ce qui est certain, c'est qu'il reste beaucoup à faire. L'auto-évaluation, qui représente une rupture fondamentale par rapport à la pédagogie traditionnelle, n'a pas été suffisamment développée. L'utilisation des ressources est un autre point qu'il faudrait améliorer, par une meilleure organisation des documents d'apprentissage et par le développement de procédés aptes à faciliter encore davantage l'accès des élèves aux informations.

Quoi qu'il en soit, l'apprentissage auto-dirigé s'avère une alternative à l'enseignement traditionnel en Norvège pour rendre la deuxième langue accessible à tous. La notion d'autonomie de l'élève met en jeu des relations entre enseignant et apprenant qui sont d'une autre nature que les relations traditionnelles, les structures de pouvoir n'étant plus les mêmes à cause de cette reformulation de l'espace didactique.

ANNEXE 1

organisation de la salle



ANNEXE 2

DOCUMENT APPRENDRE à APPRENDRE

THÈME (tema)	RESSOURCES (ressourser)	ACTIVITÉ (aktivitet)	LANGUE (språk)	POURQUOI (hvorfor)

Ce que je sais faire (det jeg kan gjøre):

Ce que je désire (det jeg ønsker):

Mes préférences (mine preferanser):

Ce que je veux faire plus tard (det jeg skal kanskje gjøre):

Ce que je veux faire à la maison (det jeg skal gjøre hjemme):

ANNEXE 3

Je suis un électricien, et
j'ai un tournevis.

Tu es un capitaine, et
tu as un bateau

Il/elle est un boulanger, et
il/elle a un gâteau.

Nous sommes des musiciens, et
nous avons une clarinette.

Vous êtes des docteurs, et
vous avez un certificat médical.

Ils/elles sont des moutons, et
ils/elles ont beaucoup de laine.

ANNEXE 4

AFFICHE APPRENTISSAGE LINGUISTIQUE

BEST COPY AVAILABLE

ANNEXE 5

Document d'élève (demande d 'aide).

Turid:
Kan du lage verb med gog
3 lyd? ca 10 stk

Kjersti (sept - 90)

Traduction: Turid, pourriez-vous faire (une liste de) verbes avec 'g' et le son ( )? Environ une dizaine. Kjersti
(La liste que j'ai faite: manger, ronger, ranger, déranger, plonger, songer, allonger, juger, gager, forger.)

Document d'élève (évaluation).

Hvordan jeg likte måten vi arbeidet på
Jeg likte måten vi arbeidet på, fordi da kunne jeg stille krav til meg selv og ikke tenke på hva de andre gjorde. Det var gøy å skrive en historie på fransk fordi du måtte hele tiden finne nye ord.

Traduction :
Comment j'ai trouvé cette manière de travailler :
J'ai beaucoup aimé cette manière parce que je pouvais exiger beaucoup de moi-même sans faire attention à ce que faisaient les autres.
Faire un texte en français, c'était chouette, parce qu'il a fallu trouver des mots nouveaux tout le temps.

Mélanges CRAPEL n° 22

STUDENT VARIABILITY AND THE LANGUAGE RESOURCE CENTRE : A CASE STUDY

Richard DUDA

Résumé

Cet article analyse les emprunts effectués par les utilisateurs du Centre de Ressources son et vidéo de l'Université Nancy 2. Ces emprunts évoluent dans le temps en fonction des exigences des enseignants et du développement personnel des étudiants. Une analyse complémentaire des styles d'apprentissage des étudiants fournit des indications quant à la nature de ce développement. Des hypothèses sont émises sur le type d'étudiant susceptible d'être intéressé par un outil tel que celui qui est proposé par l'Université Nancy 2.

The University Nancy 2 hosts the largest University Language Resource Centre in France (Riley, Zoppis 1976 ; Carton, Cembalo 1986). Trends in materials selection by students using the Centre should therefore provide some help with decision making by resource centre managers and designers when they set up and equip their centres.

The Nancy Centre provides courses, sound recordings ("documents") and video programmes ("TVPs" i.e. Television Programmes). All requests for materials by the students are recorded, so data is readily available for analysis. Computer Assisted Language Learning materials are also provided, but have not been taken into account in the statistics analysed in this article.

The vast majority of students using the Centre come from the English Department of the University and the statistics presented here only concern requests for English language materials. These students do not take part in any formal learner training schemes and are only provided minimal advice on how to use the Centre. Therefore chance and advice by peers, as borne out by data in Duda (1991), plays an important role in the selection of materials by the students.

11,941 requests for material were recorded during the period October 1993-May 1994. Data for the first week in April 1994 and for June 1994 are not available due to technical problems. An estimated 500 requests may be computed by averaging out the weeks preceding and following the week in question. By comparison with the month of June 1993, an estimated 1,200 requests were probably made in June 1994. The overall total is therefore in the vicinity of 13,600 requests. The following pie charts however are based on the 11,941 recorded requests.

The distribution of requests is as follows:

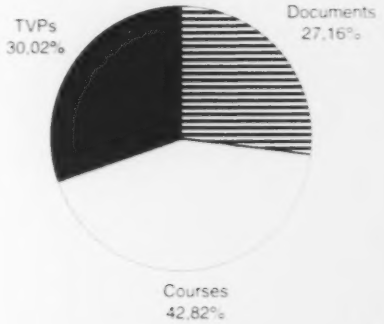


Chart 1 : Requests by whole population irrespective of year of study.

This would seem to indicate that courses are the main staple for the students. However, if requests by first-year students are deducted from the total number of requests, the following distribution appears:

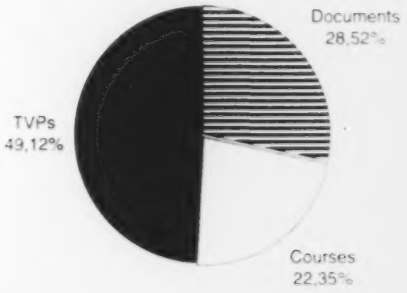


Chart 2 : Requests by whole population minus first-year students.

There is therefore a considerable increase of requests for video materials. This is borne out by a comparison of requests by first and second-year students:

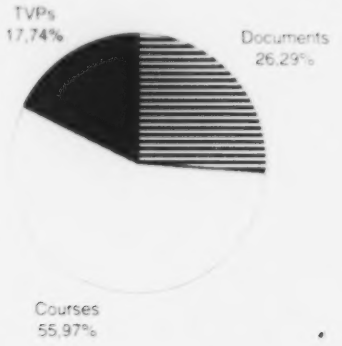


Chart 3 : Requests by first-year students.

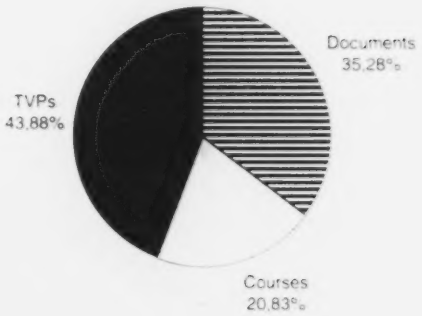


Chart 4 : Requests by second-year students.

The main reason why first-year students choose courses is that they are required to do so by their teachers. Once "teacher-control" recedes, students start choosing videos predominantly.

This is confirmed by the chart for requests by non first or second year students:

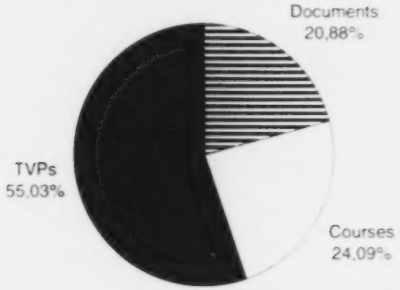


Chart 5 : Requests by non first or second year students.

This data correlates with evidence that second, third and fourth year students are more "audile" than "visual". A questionnaire submitted to the students in Autumn 1990 (Duda, 1991) and based on an abridged version of Narcy (1991:28-29, see Annex) provides the following data:

	Visuals	Audiles	Total number of students
First year	85.35 %	13.48 %	89
Other years	53.37 %	42.85 %	56

This data is based on the answers to questions 1 to 5 which attempt to identify "visuals" as against "audiles". Recourse to video recordings is indicative of a greater audile ability as understanding a video recording is often a matter of understanding its soundtrack, especially when there are no written materials supporting the videos. (Visual ability often, if not usually, applies to the written not the graphic medium in the case of language learning activities).

Narcy's questionnaire also attempts to identify "serialists" and "globalists" (questions 6 to 10), learners who are "dependent" on or "independent" of educational institutions (11 to 13), the "shy" and the "extroverts" (14 to 16), "perfectionists" and "realists" (17 and 18).

The data in Duda (1991) provides evidence that first year students are predominantly visuals, serialists, introverts and perfectionists (Table 1).

Visuals	85.39 %	Audiles	13.48 %
Serialists	55.05 %	Globalists	40.44 %
Dependent	32.58 %	Independent	49.45 %
Introverts	39.32 %	Extroverts	37.07 %
Perfectionists	43.82 %	Realists	40.44 %

Table 1: Responses by first-year students to Narcy learning styles questionnaire (abridged).
Total number of respondents: 89. Percentages do not total 100 as some respondents were undecided.

The statistics for non first-year students (Table 2) indicate that there are fewer respondents who identify themselves as visuals, serialists, etc.

Visuals	53.57 %	Audiles	42.85 %
Serialists	50 %	Globalists	48.21 %
Dependent	21.42 %	Independents	75 %
Introverts	46.42 %	Extroverts	42.85 %
Perfectionists	35.71 %	Realists	48.21 %

Table 2: Responses by non first-year students to Narcy learning styles questionnaire (abridged). Total number of respondents: 56.

Contrary to the data for first-year students we can see a predominance of "realists" as against "perfectionists" If we now assume that being visual, serialist, dependent and perfectionist is akin to being a "rule-former", whereas being audile, globalist, independent and realist seems to be a reasonable (re)definition of "data-gatherer" (Hatch 1974, Ellis 1990), it would appear that there are fewer rule-formers among non first-year students. Is this a desirable/undesirable effect of university education or does it reflect the disappearance of rule-formers as users of the resource centre? In other words, does the resource centre as it stands not favour the audile against the visual, the globalist against the serialist, the independent against the dependent, the realist against the perfectionist? An alternative interpretation might be that students actually change as they use the resource centre (and incidentally

become more experienced students) rather than that the resource centre discourages the rule-formers.

The answers to these questions obviously require a longitudinal survey of the students using the resource centre.

Acknowledgements

I would like to thank Alice Lemay for providing the statistics used in this paper and Adélaide Ventosa for devising the pie-charts.

ANNEX

QUI ETES-VOUS ? COMMENT TRAVAILLEZ-VOUS ?

Pour chaque alternative qui vous est proposée, cochez celle qui correspond le plus à votre comportement.

1)	Vous préférez lire le texte de ce que vous entendez.	❑	Voir et entendre une scène/conversation vous suffisent.	❑
2)	Vous cherchez à écrire mentalement ce que vous entendez.	❑	Vous ne cherchez pas à écrire mentalement ce que vous entendez.	❑
3)	Quand vous lisez en anglais, vous n'entendez pas mentalement.	❑	Quand vous lisez, vous entendez mentalement ce que vous lisez.	❑
4)	Vous aimez regarder la personne qui vous parle. Vous suivez le professeur des yeux.	❑	Vous n'avez pas besoin de regarder quelqu'un pour le comprendre. Votre regard se "balade" pendant les cours.	❑
5)	Quand on vous donne le chemin, un plan vous paraît impératif, vous le faites au moins mentalement.	❑	Quand on vous donne le chemin, vous mémorisez ce qu'on vous a dit, pour le retrouver au fur et à mesure que vous avancerez.	❑
6)	Vous préférez lire le texte de ce que vous entendez.	❑	Voir et entendre une scène/conversation vous suffisent.	❑
7)	Faire des fautes vous tracasse.	❑	Faire des fautes ne vous tracasse pas pour le moment.	❑
8)	Vous avez tendance à apprendre par coeur.	❑	En général, vous n'apprenez pas par coeur.	❑
9)	Vous structurez mentalement les mots et les tournures avant de parler ou écrire.	❑	Vous parlez/écrivez spontanément sans trop prévoir ce que vous allez employer.	❑

10) Vous pensez qu'il faut apprendre avant de parler.	❑	Vous pensez qu'il faut parler pour apprendre.	❑
11) Vous vous satisfaites des ouvrages scolaires.	❑	Vous essayez de trouver d'autres situations de contact avec la langue.	❑
12) L'Ecole/l'Université sont indispensables pour bien apprendre.	❑	La vie est le meilleur endroit pour apprendre.	❑
13) Vous suivez les consignes de l'enseignant.	❑	Vous improvisez de temps en temps pour modifier l'ordinaire de la formation.	❑
14) Vous n'aimez pas beaucoup parler en groupe.	❑	Parler en groupe ne vous gêne pas trop.	❑
15) Quand vous avez du mal à exprimer quelque chose, vous avez tendance à vous faire.	❑	Quand vous avez du mal à exprimer quelque chose, vous essayez comme vous pouvez.	❑
16) Vous ne connaissez pas d'autres langues ou vous les avez apprises sans grand succès.	❑	Vous avez appris d'autres langues avec de bons résultats (même au niveau scolaire).	❑
17) Vous pensez qu'il faudrait tout retenir.	❑	Vous pensez que le but n'est pas de tout retenir.	❑
18) Vous êtes déçu de ne pas toujours tout comprendre clairement	❑	Vous admettez sans trop de peine qu'il reste des choses que vous ne comprenez qu'en gros.	❑

D'après Narcy 1991

BIBLIOGRAPHIE

Cette bibliographie, somme de toutes les références signalées dans les articles de ce numéro, est en deux parties :

- la première est spécifique aux centres de ressources et à l'apprentissage auto-dirigé ;
- la seconde contient les références bibliographiques non relatives à ces thèmes.

1) Centres de ressources, apprentissage autodirigé.

ABE D., "Implementing a support-system for language learning in a resource centre on an industrial site", in ESCH E. (ed), *Self-Acess and the Adult Language Learner*, CILT, London, 1994.

ABE D. & GREMMO M-J., "Apprentissage auto-dirigé : quand les chiffres parlent", *Mélanges Pédagogiques*, p. 3-32, C.R.A.P.E.L., Nancy, 1981.

ABE D. & GREMMO M-J., "Enseignement / apprentissage : vers une redéfinition du rôle de l'enseignant", *Mélanges Pédagogiques*, p. 103-118, C.R.A.P.E.L., Nancy, 1983.

ABE D., HENNER-STANCHINA C. & SMITH P., "New approaches to autonomy : two experiments in self-directed learning", *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Nancy, 1975.

ANDRE B., *Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Didier/Hatier, Alliance française, Paris, 1989.

BARNETT L., "Teacher off : computer technology, guidance and self-access", *System 21*, 3, p. 295-304, Oxford, 1993.

BENSON P. & VOLLER P, *Learner independence for language learning*, University of Hong Kong Press, Hong Kong, Forthcoming.

BROOKES A. & GRUNDY P., *Individualisation and autonomy in language learning*, Modern English Publications, British Council, London, 1988.

C.R.A.P.E.L., *Apprendre à apprendre : techniques pour la compréhension orale*, C.R.A.P.E.L., Nancy, 1992.

CARTON F. & CEMBALO M., "L'utilisation de la sonovidéothèque dans un apprentissage autonomisant en langues", *AKS-Rundbrief 17*, Bochum,1986.

CARVALHO O., *Self-Access : Appropriate Material*, British Council, Manchester, 1993.

CEMBALO M. & HOLEC H., "Les Langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie", *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Nancy, 1973.

CLEARY L., *Self access and the adult language learner*, CILT, London, 1994.

DUDA R., "Can Self-Access Centres accomodate different learning styles ?", Read at the *Conference on Self-Access and Autonomous Learning*, Barcelona, January 18-19, 1991.

DICKINSON L., *Self-instruction in language learning*, C.U.P., Cambridge, 1987.

DICKINSON L., *Learner training for language learning*, Authentik, Dublin, 1992.

DICKINSON L. & WENDEN A. (eds), Autonomy and self-access, Special number of *System* 23,2, Oxford, 1995.

ELLIS G. & SINCLAIR B., *Learning to learn English*, C.U.P., Cambridge, 1989.

ELLIS R. & RATHBONE M., "Learning 'that' and learning 'how': alternative styles in second language learning", in DUDA R. & RILEY P., *Learning Styles*, p. 55-75, Presses Universitaires de Nancy, 1990.

ESCH E. (ed), *Self-access and the Adult Language Learner*, CILT, London, 1994.

ESCH E. & TEALBY A., "Counselling for language learning at the University of Cambridge", *Mélanges Pédagogiques*, p. 95-120, C.R.A.P.E.L., Nancy, 1981.

GABRIELSEN G. (ed.), *First Nordic Workshop on Developing Autonomous learning in the FL Classroom*, Danmarks Laererhojskole, Copenhague, 1987.

GARDNER D., "Interactive video in self-access learning : development issues", in *Interactive Multimédia 93, Proceedings of the 15th Annual Conference*, Society of Applied Learning Technology, Washington, 1993.

GARDNER D. & MILLER L., *Directions in Self-Access Language Learning*, Hong-Kong University Press, Hong Kong, 1994.

GJØRVEN R. & TREBBI T., *Styrking av det andre fremmedspraket*, Grunnskoleradet, Oslo, 1988.

GREMMO M-J. & RILEY P., "Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning : the history of an idea", *System*, 23, 2, p. 151-164, Oxford, 1995.

HARDING-ESCH E., "The open-access sound & video library of the University of Cambridge : progress report and development", *System 10*, 1, 13-28, Oxford, 1982.

HART I., "Interactive video in self-access learning : evaluation issues", in *Interactive Multimedia 93, Proceedings of the 15th Annual Conference*, Society for Applied Language Technology, Washington, 1993.

HOFFMAN R. & TUNG P. (eds), *Perspectives on English for Professional communication*, City Polytechnic of Hong Kong, Hong Kong, 1992.

HOLEC H., *Autonomie et Apprentissage des Langues Etrangères*, Conseil pour la Coopération culturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1979.

HOLEC H., "A propos de l'autonomie : quelques éléments de réflexion", in *Etudes de Linguistique Appliquée : 'Autonomie de l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie'*, n° 41, Didier Erudition, Paris, 1981.

HOLEC H., *Autonomie et apprentissage auto-dirigé : terrains d'applications actuels*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1988.

HOLEC H., "Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?", *Mélanges Pédagogiques*, p. 75-88, C.R.A.P.E.L., Nancy, 1990.

HOLEC H., *Self-directed learning : an alternative form of training*, , Council of Europe, Strasbourg, 1994.

HOLEC H. & GREMMO M-J., "Evolution de l'autonomie de l'apprenant : le cas de l'apprenant D", *Mélanges Pédagogiques*, p. 85-101, C.R.A.P.E.L., Nancy, 1986/87.

LI E. & PEMBERTON R. (eds), *Autonomy, self-access and self-direction in language learning*, Papers of the 1994 Congress, Hong kong University of Science and Technology, Hong Kong, Forthcoming.

LITTLE D. & al., *Self-access systems for language learning, a practical guide*, CILT/Authentik, Dublin, 1989.

MARTYN E. & CHAN N.Y., "Self-access action research : a progress report", *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching* 15, 59-68, Hong Kong, 1992.

MARTYN E. & VOLLER P., "Teachers' attitudes to self-access learning", *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching* 16, 103-110, Hong Kong, 1993.

MASON R-J., (ed), *Self-Directed Learning and Self-Access in Australia : from Practice to Theory*, National Conference Concil of Adult Education, Melbourne, 1985.

Mc CALL J., *Self-Access : Setting up a centre*, British Council, Manchester, 1992.

MILLER L., *Self-access systems in S.E.Asia*, Dept of English, Hong kong Polytechnic, Hong Kong, 1992.

MILLER L. and ROGERSON-REVELL, P., "Self-access system", *ELT Journal*, 43, 3, 228-33, 1992.

MOORE C., *Self-Access : Appropriate Technology*, British Council, Manchester, 1992.

MOULDEN H., "The computer as an aid to learning English : a project and one feasibility study", *Mélanges Pédagogiques*, p. 103-128, C.R.A.P.E.L., Nancy, 1986/87.

MOULDEN H., "Assessing the self-directedness of foreign language learners", *Mélanges Pédagogiques*, p. 107-119, C.R.A.P.E.L., Nancy, 1990.

MULLER M., WERTENSCHLAG L., & WOLF J., *Autonomes und partnerschaftliches Lernen, Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*, Langenscheidt, Berlin, 1989.

NARCY J.-P., *Comment mieux apprendre l'anglais*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1991.

REGENT O., "Communication, strategy and language learning", *Primeres Jornadas sobre autoaprenentatge de Llengües*, Castello de la Plana, 3-5 mars, Universitat Jaume 1, Castellon, 1993.

RILEY P., "The blind man and the bubble : researching self-access" in LI & PEMBERTON, forthcoming.

RILEY P., "The guru and the conjuror : aspects of counselling for self-access", in BENSON P. & VOLLER P., forthcoming.

RILEY P., "There's nothing as practical as a good theory' : research, teaching and learning functions of language centres", *Mélanges Pedagogiques*, p. 73-87, C.R.A.P.E.L., Nancy, 1989.

RILEY P., "From self-access to self-direction", in COLEMAN J.A. and TOWELL R. (eds), *The Advanced Language Learner*, CILT, London, 1981.

RILEY P., "Who's who in self-access", *TESOL France News 6*, 2, 23-34, Paris, 1986.

RILEY P.(ed), *Discourse and learning*, Longman, London, 1985.

RILEY P. & ZOPPIS C., "The Sound and Video Library: an interim report on an experiment", *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Nancy, 1976.

RUBIN J. & THOMPSON I., *How to be a more successful language learner*, Heinle and Heinle Publishers, Boston, 1982.

SHEERIN S., *Self-Access*, OUP, Oxford, 1989.

SHEERIN S., *Self-access : Preparation and Training*, British Council, Manchester, 1991.

STAR M., "Learning to improve : evaluating self-access centres", in GARDNER D. & MILLER L. (eds), *Directions in Self-access language learning*, Hong Kong University Press, Hong Kong, 1994.

TAUROZA S. & MILLER L., "In-company trainers, tertiary level ESP teachers & Self-access language learning : the case for collaboration", in BOSWOOD T., HOFFMAN, R. & TUNG P. (eds), *Perspectives on English for Professional Communication*, City Polytechnic of Hong Kong, Hong-Kong, 1992.

TREBBI T. (ed.), *Third Nordic Workshop on Developing Autonomous learning in the FL Classroom*, Institutt for Praktisk Pedagogikk, Bergen, 1990.

WILLING K., *Teaching how to learn*, National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, Sydney, 1989.

WRIGHT A., *How to improve your mind*, C.U.P., Cambridge, 1987.

2) Autres références :

BOURDIEU P., avec Wacquant L.D.J., *Réponses. Pour une anthropologie réflexive, Seuil*, Paris, 1991.

HATCH E., "Second Language Learning - Universals ?", *Working Papers on Bilingualism* n°3, Educational Resources Information Center, Washington, 1974.

LAUGLO H. & LYSO K.O., *Valgfagene i ungdomskolen*, Grunnskoleradet, Oslo, 1991

LOGI+ S.A.; *GESBIB III*, logiciel de gestion documentaire et bibliographique sur ordinateur, 6 rue de Stockholm, 67000 Strasbourg, France.

Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues

(C.R.A.P.E.L.)

MÉLANGES PÉDAGOGIQUES

SOMMAIRE DES ARTICLES PUBLIES

RECUEIL 1970

Pour une pedagogie sauvage *(Y. Chalon)*
Les erreurs en traduction *(J. Billant)*
L'entrainement à l'expression ecrite : compte rendu d'une experience *(C. Bouillon)*
L'enseignement du vocabulaire aux debutants en anglais *(M. Cembalo)*
Theorie grammaticale et enseignement de la grammaire *(C. Heddesheimer)*
Comprehension orale en langue etrangere *(H. HOLEC)*
L'apprentissage de la langue de l'expose litteraire au laboratoire *(C. Jochum)*
Pour une nouvelle approche de l'entrainement à la comprehension de l'anglais ecrit *(M. Kuhn)*
L'apprentissage des formes verbales en anglais *(P. Mauriac)*

RECUEIL 1973

L'exploitation didactique des documents authentiques *(R. Duda, J.P. Laurens, S. Remy)*
Le micro-enseignement : television et formation des maitres. Compte-rendu des journees des 19 et 20 septembre 1972 à Nancy *(C. Boulanger, H. Holec)*
L'illocution : problematique et methodologie *(H. Holec)*
Vers un enseignement de l'expression orale en anglais *(C. Heddesheimer, J.P. Lagarde, M.-S. Muller, P. Riley, F. Roussel, C. Zoppis)*
Les langues aux adultes : pour une pedagogie de l'autonomie *(M. Cembalo, H. Holec)*
Un exemple de formation à distance *(H. Holec)*
Un exemple non-scolaire d'enseignement multi-media : la decimalisation *(R. Duda, T. Towell)*
Experience d'enseignement de l'alphabet phonetique *(C. Zoppis)*
Stages intensifs d'anglais en pays anglophone *(M. Cembalo)*

RECUEIL 1974

From Fact to Function : Aspects of the Work of the C.R.A.P.E.L. *(P. Riley)*
Cours initial d'anglais oral : une approche fonctionnelle *(H. Holec)*
Notes sur l'expression verbale de l'assentiment et de la confirmation en anglais *(C. Heddesheimer)*
The modulation of discursive functions *(F. Roussel)*
The language laboratory : implications of the functional approach *(P. Riley)*
Fonctions discursives et communication ecrite *(R. Duda)*
Autonomie de l'apprentissage : realites et perspectives *(M. Cembalo, M.-J. Gremmo)*
La bibliotheque sonore et ses implications pedagogiques *E. Harding, M. Legras)*
Alphabetisation et insertion linguistique des travailleurs etrangers *(J.-P. Lagarde, C. Vigier)*

RECUEIL 1975

Vers une redefinition de la comprehension ecrite en langue etrangere *(D. Abe, J. Billant, R. Duda, M.-J. Gremmo, H. Moulden, O. Regent)*
Elements verbaux et non-verbaux dans l'analyse discursive du seminaire (anglais britannique)
New Approaches to Autonomy : Two Experiments in Self-directed Learning *(D. Abe, C. Henner-Stanchina, P. Smith)*
Experiments in English for Special Purposes *(R. Duda, M.-J. Gremmo, R. Lucen, E. McRae, O. Regent)*
Les fonctionnaires europeens et l'apprentissage du français langue etrangere *(F. Mulfinger)*
L'ordinateur, un nouveau pedagogue ? *(J.-P. Zerling)*

RECUEIL 1976

Discursive and Communicative Functions of Non-Verbal Communication *(P. Riley)*
Towards a Reduction of Transfer Failures in Second Language Oral Skills *(F. Roussel)*
L'information sur la technologie educative *(M. Cembalo)*
L'apprentissage des langues au niveau debutant : le probleme des supports ecrits *(M. Cembalo, H. Holec, P. Riley)*
Two Years of Autonomy : Practise and Outlook *(C. Henner-Stanchina)*
Un specialiste - Quel specialiste ? *(D. Abe, R. Duda, C. Henner-Stanchina)*
The Sound and Video Library : an interim Report on an Experiment *(P. Riley, C. Zoppis)*

RECUEIL 1977

L'entrainement a la comprehension ecrite des etudiants etrangers de la Faculte des Sciences *(R. Duda, O. Regent)*
Reading as Communication *(M. J. Gremmo)*
Interactional Structure : the Role of Role *(M. J. Gremmo, H. Holec, P. Riley)*
Apprentissage des valeurs communicatives de l'intonation anglaise *(C. Heddesheimer, F. Roussel)*
Evaluation in an Autonomous Learning Scheme *(C. Henner-Stanchina, H. Holec)*
Formation linguistique des travailleurs immigres : observation d'un stage intensif en entreprise *(C. Pieron)*
Discourse Networks in Classroom Interaction : Some Problems in Communicative Language Teaching *(P. Riley)*
La recherche en pedagogie des langues aux adultes : compte rendu d'un seminaire

RECUEIL 1978

Apprentissage de l'expression orale en autonomie : implications de l'approche fonctionnelle *(D. Abe, C. Henner-Stanchina, O. Regent)*
Apprendre à communiquer : compte rendu d'une experience d'enseignement du français *(M. J. Gremmo)*
Taking the initiative : some pedagogical applications of discourse analysis *(M. J. Gremmo, H. Holec, P. Riley)*
Qu'est-ce que les langues de specialite ont de si special ? *(E. Harding)*
Extending self-directed learning of English in an engineering college *(H. Moulden)*
Français fonctionnel et travailleurs etrangers : experiences d'oral avec des debutants *(C. Pieron)*
Une experience d'auto-enseignement de groupe *(P. Riley, M. Sicre)*

RECUEIL 1979

Didactique et authentique : du document à la pédagogie *(D. Abe, F. M. Carton, M. Cembalo, O. Regent)*
Are language skills irrelevant *(R. Duda)*
Proposition pour lire *(P. Fade)*
Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé *(H. Holec)*
Extending S.D.L. in an engineering college : experiment year one *(H. Moulden)*
Viewing comprehension : l'oeil ecoute» *(P. Riley)*

RECUEIL 1980

Un cours fonctionnel à distance : description d'une expérience *(F. M. Carton)*
Processus d'acquisition des langues étrangères en milieu scolaire : la négation *(A. Collin et H. Holec)*
Apprenant en langue ou apprenti lecteur ? *(M. J. Gremmo)*
From Reading to Writing Acts *(C. Henner-Stanchina)*
Extending S.D.L. in an Engineering College : Experiment Year Two *(H. Moulden)*
Approche comparative des discours de spécialité pour l'entraînement à l'anglais écrit *(O. Regent)*
Mud and Stars : Personal Construct, Sensitization and Learning *(P. Riley)*

RECUEIL 1981

Apprentissage auto-dirigé : quand les chiffres parlent *(D. Abe et M. J. Gremmo)*
Discours didactique scientifique et compétence de communication *(H. Cabut, F. M. Carton, R. Duda, C. Trompette)*
Le discours oral en élaboration : directions de recherches *(F. M. Carton)*
Apprentissage de Français en France : evolution des attitudes *(M. Cembalo et O. Regent)*
Influences d'un enseignement de langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère : réflexions à partir du discours d'apprenants *(M. J. Gremmo)*
Counselling for language learning at the University of Cambridge : progress report on an experiment *(E. Harding)*
'Now where was I ...' : aspects of the negociation of meaning *(P. Riley)*
The communicative approach and the French CAPES oral examination *(P. Riley)*

RECUEIL 1982

Français langue seconde : les apprenants face au discours didactique oral *(H. Cabut)*
Actes illocutoires et discours de la presse écrite *(R. Duda)*
Listening comprehension strategies and autonomy : Why error analysis ? *(C. Henner-Stanchina)*
L'approche communicative, cru 1982 *(H. Holec)*
L'anglais dans les facultés scientifiques : pourquoi, quand, comment ? *(O. Regent)*
Topics in communicative methodology : including a preliminary and selective bibliography on the communicative approach *(P. Riley)*

RECUEIL 1983

E.A.O. : expression avec ordinateur *(D. Abe et M. Cembalo)*
Où suis-je ? De la relation apprenant-environnement *(H. Cabut, R. Duda, C. Parzette et C. Trompette)*
Pour une didactique des stratégies conversationnelles *(F. M. Carton)*
Enseignement-apprentissage : vers une redéfinition du rôle de l'enseignant *(M. J. Gremmo et D. Abe)*
Apprentissage auto-dirigé : compte-rendu d'expériences 1978-1983 *(H. Moulden)*
Apprentissage d'une langue étrangère et différences de culture *(C. Trompette)*

RECUEIL 1984

Enseignement individuel vs enseignement de masse *(J. Billant, P. Fade)*
Systèmes autonomisants d'apprentissage de langues *(F. Carton)*
Les enfants de migrants et leur situation langagière : outils d'observation *(F. Carton, M. Cembalo, V. Demnat, H. Holec, P. Riley et W. Schottmann)*
Apprendre à apprendre les langues : Mais je veux être un handicapé linguistique ! *(R. Duda)*
Une forme d'éducation globale : l'éducation interculturelle *(H. Holec)*
Cases studies in teacher-assisted self-directed learning of English *(H. Moulden)*
Coming to terms : negociation and inter-cultural communication *(P. Riley)*

RECUEIL 1985

Lire et comprendre un texte informatif *(J. Billant et P. Fade)*
Les nouveaux diplômes de Français Langue Etrangère : Le D.E.L.F. et le D.A.L.F. *(H. Holec)*
Vers une prise en compte pédagogique de la non-assiduité *(H. Holec)*
Institutional self-direction : ten years on *(Nancy Miner)*
A computer program for individualised vocabulary learning *(H. Moulden)*
'Strategy' : conflict or collaboration ? *(P. Riley)*
Quand les apprenants seront au centre ... *(C. Trompette)*

RECUEIL 1986/87

Learning how to learn *(E. Bertold, J. Kollar et E. Ricard)*
Socrate est-il un chat ? Pratiquer le syllogisme pour apprendre à argumenter *(F. Carton, H. Cabut, R. Duda, C. Gallen et S. Theblemont)*
La production orale en français des enfants de migrants : analyse d'un corpus et premières constatations *(V. Demnat)*
Le discours écrit incohérent : les enseignements pour une pédagogie de l'expression ? *(R. Duda)*
A propos d'Ecoute : Ecoute *(M.J. Gremmo)*
Autonomy as metacognitive awareness : suggestions for training self-monitoring of listening comprehension *(C. Henner-Stanchina)*
Evolution de l'autonomie de l'apprenant : le cas de l'apprenant D *(H. Holec et M.-J. Gremmo)*
The computer as an aid to learning to learn english : a project and one feasibility study *(H. Moulden)*
L'apprentissage auto-dirigé dans les grands groupes : quelques expériences *(O. Regent)*
Vos sermons sont vachement plus longs ! Cross-cultural perceptions of French communicative behaviour *(P. Riley)*
De l'inculturation *(C. Trompette)*

BEST COPY AVAILABLE

RECUEIL
1988

Production orale : comment mettre en place des stratégies d'enseignement-apprentissage *(F. CARTON, R. DUDA)*
Trois jours pour parler français ? Compte-rendu d'une expérience de prise en charge d'apprentissage *(F. CARTON, D. PETIT, F. PONCET, S. THIEBLEMONT)*
Acquisition des pronoms, articles et auxiliaires anglais en milieu scolaire. Vérification de l'hypothèse de Tarone *(A. COLLIN)*
Autonomisation et scolarisation en milieu scolaire *(R. DUDA)*
Assessing Metacognitive Ability *(R. DUDA, H. MOULDEN, M. REES)*
Souvent thème varie : le cas des objectifs *(H. HOLEC)*
In-Compagny Self-Directed Learning *(M. REES)*

RECUEIL
1989

Bilan d'une expérience de sensibilisation interculturelle pour enseignants *(S. BAILLY, I. TOLLE)*
"Listen for yourself" : a small handbook for improving aural comprehension of english without a teacher *(J. BOWDEN, H. MOULDEN)*
Le Français langue d'enseignement universitaire en Tunisie et à Madagascar : compte rendu de deux actions de formation *(F. CARTON, M. CEMBALO, R. DUDA)*
Apprendre à apprendre en grand groupe *(O. REGENT)*
Keeping secrets : ESP/LSP and the sociology of knowledge *(P. RILEY)*
Learner's representations of language and language learning *(P. RILEY)*
"There's nothing as practical as a good theory" : research, teaching and learning functions of language centres *(P. RILEY)*

RECUEIL
1990

Des cultures, des pubs *(S. BAILLY, I. TOLLE)*
Construire son apprentissage : Compte-rendu d'une expérience d'auto-apprentissage avec soutien en anglais pour des étudiants en architecture *(S. BAILLY, G. PETITDEMANGE)*
Essai d'analyse des erreures dans les productions écrites de jeunes enfants sourds *(J. BILLANT et al.)*
Une expérience d'enseignement du FLE en entreprise : bilan et perspectives *(E. CARETTE-IVANISEVIC)*
Des documents authentiques, pour quoi faire ? *(H. HOLEC)*
Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *(H. HOLEC)*
Evaluation et compétence culturelle, bilan d'une expérience avec un groupe d'apprenantes norvégiennes *(D. LECOMTE)*
Assessing the self-directedness of foreign language learners *(H. MOULDEN)*
Des cultures, des regards *(C. TROMPETTE)*

RECUEIL
n° 21

BREVES : "Saad Story" *(F. CARTON)*, "Difficile ou facile ? Difficile à dire !" *(H. HOLEC)*, "A l'intérieur de l'évaluation interne" *(H. HOLEC)*, "les pronoms personnels : un paradigme méconnu" *(H. HOLEC)*.
PERLES.
Remédiation aux difficultés en expression écrite des étudiants de 1ère année d'université : compte-rendu d'expérience *(W. ALPI, A-S LEPOIRE, I. TOLLE)*.
"Les filles sont plus douées pour les langues" : enquête autour d'une idée reçue *(S. BAILLY)*.
Language et formation *(M. CEMBALO)*.
Alternative language learning systems : some analytical criteria *(R.DUDA)*.
Monsieur Dumas, qui c'est ? Documents authentiques et appropriation du rôle de destinataire par les apprenants *(E. ESCH et A. KING)*.
L'anglais de spécialité chez les non-spécialistes niveau DEUG *(P. FADE)*.
The learner trainer's labours lost ? *(H. MOULDEN)*.
Apprendre la rédaction scientifique en langue étrangère *(O. REGENT)*.
La notion d'aisance dans la production et la réception orales en langue étrangère *(H. SCHMITT-GEVERS)*.

Mélanges Grégoryppiens

TARIFS

Volumes	FRANCE Individus T.T.C	FRANCE Institutions T.T.C	ETRANGER Individus T.T.C	ETRANGER Institutions H.T	ETRANGER Institutions T.T.C
1970	11.60 F		11.60 F		
1973	21.10 F		21.10 F		
1974	31.65 F		31.65 F		
1975	31.65 F	63.30 F	35.87 F	80.00 F	84.40 F
1976	31.65 F	63.30 F	35.87 F	80.00 F	84.40 F
1977	36.92 F	73.85 F	42.20 F	80.00 F	84.40 F
1978	36.92 F	73.85 F	42.20 F	80.00 F	84.40 F
1979	42.20 F	84.40 F	52.75 F	95.00 F	100.22 F
1980	42.20 F	84.40 F	52.75 F	95.00 F	100.22 F
1981	47.47 F	94.95 F	58.02 F	105.00 F	110.77 F
1982	52.75 F	105.50 F	63.30 F	115.00 F	121.32 F
1983	55.91 F	110.77 F	68.57 F	125.00 F	131.87 F
1984	58.02 F	116.05 F	73.85 F	130.00 F	137.15 F
1985	58.02 F	116.05 F	73.85 F	130.00 F	137.15 F
1986/87	63.30 F	121.32 F	79.12 F	135.00 F	142.42 F
1988	63.30 F	121.32 F	79.12 F	135.00 F	142.42 F
1989	68.57 F	126.60 F	84.40 F	140.00 F	147.70 F
1990	68.57 F	126.60 F	84.40 F	140.00 F	147.70 F
n° 21	73.85 F	131.87 F	89.67 F	145.00 F	152.97 F
n° 22	73.85 F	131.87 F	89.67 F	145.00 F	152.97 F

Abonnement (3 numéros à paraître) : 22/23/24

FRANCE Individus 178.67 F TTC
Institutions 347.14 F TTC

ETRANGER Individus 219.51 F TTC
Institutions 395.00 F ou 403.29 F TTC

BON DE COMMANDE

à détacher et à retourner à

CRAPEL Publications, Université Nancy 2 - BP. 33.97 54015 NANCY CEDEX (France)

VOLUMES	Quantité	Montant
	Frais de port forfaitaire	12.00 F
	TOTAL	

Règlement (en francs français) :

- ❒ par chèque bancaire ci-joint (à l'ordre de Madame l'Agent Comptable de l'Université de Nancy II)
- ❒ par chèque postal ci-joint (à l'ordre de Madame l'Agent Comptable de l'Université de Nancy II, CCP 5402 19 X)
- ❒ sur présentation de votre facture en exemplaire(s)

Identité et adresse

X le

(Signature et/ou cachet)

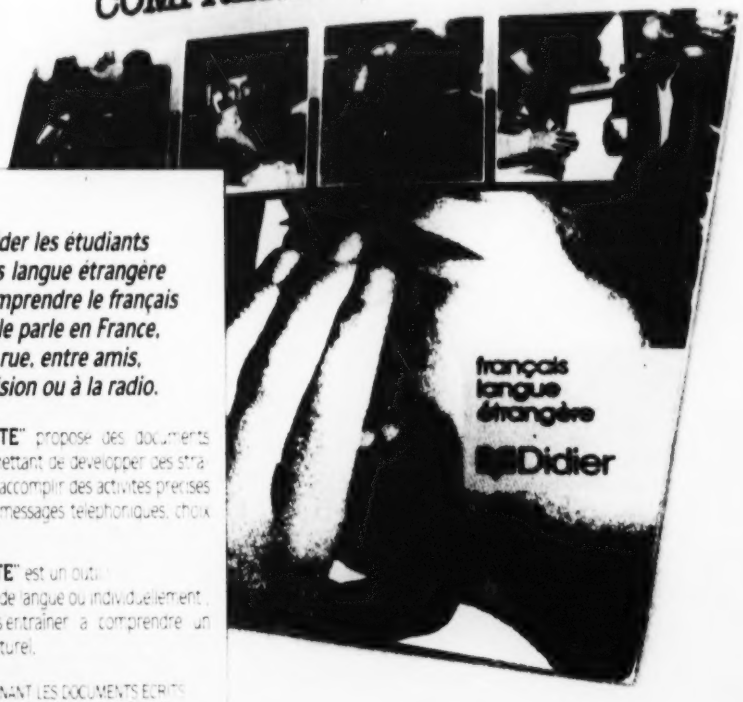
BEST COPY AVAILABLE

CRAPEL Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues

écoute... écoute

objectif
COMPRENDRE

CRAPEL



Pour aider les étudiants en français langue étrangère à mieux comprendre le français tel qu'on le parle en France, dans la rue, entre amis, à la télévision ou à la radio.

"ECOUTE... ECOUTE" propose des documents sonores variés permettant de développer des stratégies d'écoute et d'accomplir des activités précises de la vie courante (messages téléphoniques, choix d'itinéraires).

"ECOUTE... ECOUTE" est un outil :
- utilisable en classe de langue ou individuellement,
- permettant de s'entraîner à comprendre un français actuel et naturel.

■ 1 LIVRE CONTENANT LES DOCUMENTS ÉCRITS NÉCESSAIRES À LA RÉALISATION DES TÂCHES ET ILLUSTRANT DES THÈMES DE CIVILISATION CHOISIS
■ 1 CASSETTE DE 30 MN DE DOCUMENTS AUTHENTIQUES

hatier international
8, rue d'Assas - 75006 PARIS

lire...
objectif **comprendre**

...propose différentes approches de la lecture et de la compréhension écrite.

- Les textes, qui font référence à la civilisation française de tous les jours, sont extraits de publications les plus diverses : journaux, revues, B.D...
  Chaque chapitre est accompagné d'une fiche d'identification précisant la difficulté du texte, la durée et la nature de l'activité ; la rubrique ***Instructions*** a pour objectif de faciliter la mise en place de stratégies de lecture.
- Ces suggestions d'utilisation laissent le professeur et l'étudiant libres d'utiliser cet ensemble de documents à leur guise.

Dans la même collection, ***Écoute, écoute*** propose des activités de compréhension orale.

Centre de **R**echerches
et d'**A**pplications **P**édagogiques **E**n **L**angues

Université Nancy 2
B.P. 37-97
54015 NANCY CEDEX

Publication annuelle, Fondateur Yves Châlon, 1970
Copyright C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2, 1993
Tous droits de reproduction réservés.

RECUEIL n° 22 :

	France	Etranger
Institutions	125 F H.T.	145 F H.T.
Individus	70 F H.T.	85 F H.T.

ABONNEMENT n°22/23/24 :

	France	Etranger
Institutions	340 F H.T.	395 F H.T.
Individus	175 F H.T.	215 F H.T.

FR ISSN 0077-2712

Imprimerie Moderne - Pont-à-Mousson
Dépôt légal 4e trimestre 1995